

MILLAINEN OPPIKIRJA SUOMI-KOULUUN?

Suomi-koulujen 8-vuotiaiden oppilaiden suomen kielen opetusta tukevien
oppi- ja harjoituskirjojen ominaisuuksista

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatustieteen maisterin
koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2012
Christina Alho

Ohjaaja: Satu Grünthal

Sisällys

1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAUSTA	1
1.1	Johdanto	1
1.2	Tutkimuskysymykset	2
1.3	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja rakenne	4
1.4	Tutkimuksen kohteena Suomi-koulut	6
1.4.1	Suomi-kouluista yleisesti	6
1.4.2	Suomi-koulujen oppilaat	7
1.4.3	Suomi-koulujen opettajat	8
1.4.4	Suomi-kouluissa käytetyt oppimateriaalit	10
2	SUOMI-KOULUJEN OPPILAAT JA KAKSIKIELISYYS	12
2.1	Kaksikielisuuden määritelmästä	12
2.2	Kaksikielisuuden muodot	13
2.2.1	Kielten omaksumisiin mukainen jaottelu	13
2.2.2	Kielten hallinnan, kompetenssin ja tason mukainen jaottelu	14
2.2.3	Kielten käytön ja tehtävien mukainen jaottelu	15
2.2.4	Kielten omaksumisympäristön mukainen jaottelu	16
2.3	Suomi-koululaisen kielellinen kehitys	18
2.3.1	Ensikielen ja toisen kielen omaksumisesta	18
2.3.2	Kaksikielisuuden vaikutus kielenkehitykseen	20
2.3.3	Kielten vaikutus toisiinsa	24
2.3.4	Kahdeksanvuotiaan kehitysvaiheesta	27
3	SUOMI-KOULUJEN TAVOITTEENA SUOMEN KIELEN TAIDON KEHITTÄMINEN	31
3.1	Käsityksiä kielitaidosta	31
3.1.1	Kielitaidon osa-alueet	31
3.1.2	Kielitieto ja kielitaito	31
3.1.3	Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus	33
3.1.4	Kielitaito on vuorovaikutustaito	34
3.2	Suomi-kouluissa annettava opetus	35
3.2.1	Suomi-koulujen opetusta ohjaavia tekijöitä	35
3.2.2	Tavoitteena herättää kiinnostus suomen kieleen	36
3.2.3	Kielitaidon kehittämisen tavoitteet	36
3.2.4	Tavoitteena toiminnallinen vai täysivaltainen kielitaito?	38
3.2.5	Huomion kohteena oppilaan koko persoonallisuus	39
4	OPPI- JA HARJOITUSKIRJA SUOMI-KOULULAISEN OPPIMISPROSESSIN TUKIJANA	42
4.1	Oppimateriaalin käsitteestä ja oppikirjan tehtävästä	42
4.1.1	Oppimateriaalin ja oppikirjan käsitteestä	42
4.1.2	Oppikirjan opetuksellinen tehtävä	43
4.2	Oppikirjan ominaisuuksista	46
4.2.1	Oppikirjan ominaisuuksien jaottelutapoja	46
4.2.2	Oppikirjatekstin ominaisuuksista	48
4.2.3	Oppikirjan kuvituksesta	51
4.2.4	Oppikirjojen tehtävien ominaisuuksista	52
4.3	Oppikirja oppimiskäsitysten ilmentäjänä	58
4.4	Millainen on hyvä oppikirja?	61

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TARKASTELU JA KUVAUS

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA	64
5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	64
5.2 Tutkimusotteen valinnan perustelut.....	67
5.3 Aineistonkeruumetodina kysely.....	67
5.4 Tutkimuksen toteuttaminen	69
5.4.1 Tutkimuksen kohdejoukko	69
5.4.2 Aineiston kerääminen	72
5.5 Aineiston analyysi tässä tutkimuksessa	75
5.5.1 Vastaajien taustatietojen huomioiminen analyysissä	75
5.5.2 Määrälliset analyysitavat	76
5.5.3 Laadulliset analyysitavat ja fenomenografisen lähestymistavan vaikutus aineiston analyysiprosessissa.....	78

TUTKIMUSTULOKSET

6 SUOMI-KOULUJEN OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT OPPI- JA

HARJOITUSKIRJAT JA KIRJOJEN VALINTAPERUSTEET	84
6.1 Suomi-kouluissa 8-vuotiaiden opetuksessa käytetyt oppi- ja harjoituskirjat.....	84
6.2 Käytettyjen oppikirjojen soveltuvuus	86
6.3 Oppikirjojen valintaperusteet.....	90
6.3.1 Valintaperusteiden jakautuminen eri pääluokkiin	90
6.3.2 Oppikirjan valintaperusteena ovat olleet oppikirjan sisällölliset ja didaktiset ominaisuudet.....	91
6.3.3 Oppikirjan valintaperusteena ovat olleet opettajakeskeiset syyt.....	93
6.3.4 Valintaan ovat vaikuttaneet opettajasta riippumattomat syyt.....	94
6.3.5 Oppikirjan valintaperusteiden lähempää tarkastelua.....	95

7 SUOMI-KOULUJEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPPIKIRJOJEN

SISÄLTÄMIEN TEHTÄVIEN SOVELTUVUUDESTA	97
7.1 Suomi-koulujen 8-vuotiaiden oppilaiden oppimista tukevat ja hankaloittavat tehtävätyypit opettajien näkemysten mukaan.....	97
7.1.1 Tehtävätyyppien pääluokkien muodostuminen ja eri tehtävätyyppien soveltuvuus	97
7.1.2 Oppimista erityisen hyvin tukevat tehtävätyypit.....	99
7.1.3 Oppimista hankaloittavat tehtävätyypit	100
7.1.4 Erot eri kielitasolla olevia oppilaita opettavien Suomi-kouluopettajien näkemyksissä.....	101
7.2 Opettajien oppikirjoilta toivomat tehtävätyypit.....	105
7.3 Opettajien esittämät perustelut eri tehtävätyyppien soveltuvuudesta	111
7.3.1 Pääluokkien muodostuminen opettajien esittämistä perusteluista.....	111
7.3.2 Oppilaskeskeiset perustelut	112
7.3.3 Aineenhallinnalliset perustelut	118
7.3.4 Opettajakeskeiset perustelut	120

8 SUOMI-KOULUJEN OPETTAJIEN ESITTÄMIÄ TOIVEITA SUOMI-

KOULUIHIN SUUNNATULLE OPPIKIRJALLE	126
8.1 Oppikirjan rakenteeseen liittyvät toiveet	126
8.2 Oppikirjan sisältöön liittyvät toiveet.....	129
8.3 Opettajan työn helpottamiseen liittyvät toiveet	133

9	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA.....	136
9.1	Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat tulokset tiivistettyinä	136
9.2	Kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten tarkastelua	137
9.2.1	Opettajien vastauksissa korostuvat kielen vastaanottamistaidot sekä lukitaidot.....	137
9.2.2	Opettajien esittämissä perusteluissa painottuu oppilaskeskeisyys	141
9.2.3	Opettajien näkemyksissä tulee esille opettajan työtä helpottavan oppikirjan merkitys.....	144
9.2.4	Suomi-koulujen 8-vuotiaiden opetukseen soveltuvan oppikirjan ominaisuuksien kokoavaa tarkastelua	146
9.3	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	148
9.3.1	Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja mittaustapojen luotettavuustarkastelua	149
9.3.2	Tutkimustulosten analyysin ja tehtyjen päätelmien luotettavuustarkastelua	153
10	POHDINTA.....	156
	LÄHTEET	162
	LIITTEET	171

1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAUSTA

1.1 Johdanto

Suomi-kouluista¹ on olemassa erittäin vähän tutkimustietoa. Kouluista on tehty yksi laaja kartoitustutkimus (Eichhorn 2006), joka on pyrkinyt selvittämään Suomi-koulujen toimintaedellytyksiä kartoittamalla muun muassa koulujen käyttämiä toimitiloja, oppilaiden ikäjakaumia, opettajien toimivuusia, opetustuntien määriä ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määriä. Suomi-kouluista on lisäksi tehty muutama pro gradu -tasoinen tutkimus, mutta tietojeni mukaan ei yhtään väitöskirjaa.

Suomi-kouluissa käytetyistä oppimateriaaleista ei ole aiemmin tehty tutkimusta, joten käsillä oleva tutkimus on ensimmäinen aihetta käsittelevä työ. Suomi-kouluihin liittyvä tutkimusaihe oli minulle luonnollinen valinta, koska työskentelen itse Suomi-koulun opettajana Alankomaissa. Tutkimusaiheeni rajautui Suomi-kouluissa käytettäviin oppikirjoihin Suomi-koulujen tuki ry:n puheenjohtaja Maila Eichhornin pyynnöstä.

Tutkimuksen tekoa aloittaessani tiesin Suomi-kouluista jo varsin paljon oman työni kautta. Olin myös osallistunut OPEKOn järjestämään Suomi-koulujen opettajille tarkoitettuun verkkokoulutukseen, jossa sain tietoa myös muissa maissa toimivien Suomi-koulujen tavoista. Lisäksi olin osallistunut Suomi-koulujen opettajille suunnatuille kolmipäiväisille koulutuspäiville Helsingissä. Näiden kokemusten kautta tiesin, että Suomi-koulujen opettajat kokivat työssään erityisesti haasteita opetusryhmien heterogeenisuuden vuoksi. Mainitun verkkokoulutuksen aikana koulutukseen osallistuneet opettajat olivat ilmaisseet, miten tämä ryhmän heterogeenisuus käytännössä vaikuttaa esimerkiksi juuri oppikirjojen käyttöön. Opettajat olivat kokeneet, että suomea hyvin puhuville oppilaille löytyy sopivia tehtäviä ja harjoituksia, mutta heikosti kieltä taitavat jäävät ilman heille soveltuvia tehtäviä.

Nämä esitetyt näkemykset sekä oman Suomi-kouluni osittain vanhentunut oppikirjavarasto vaikuttivat omiin odotuksiini tutkimuksen aloitushetkellä. Oletukseni oli, että Suomi-

¹ ”Suomi-kouluilla tarkoitetaan kielikouluja, joissa annetaan ulkosuomalaislapsille täydentävää opetusta suomen kielessä sekä tutustutetaan heitä suomalaiseen kulttuuriin. Täydentävällä opetuksella tarkoitetaan varsinaisen kouluopetuksen rinnalla annettavaa opetusta. Opetusta annetaan lapsille, joiden vanhemmista toinen tai molemmat ovat syntyperältään suomalaisia.” (Suomi-koulujen tuki ry:n kotisivut)

koulujen opettajien oli vaikea löytää sopivia oppikirjoja ja tehtäviä opetuksensa tueksi. Halusinkin tutkimuksellani erityisesti tarkastella oppikirjojen sisältämien tehtävien soveltuvuutta Suomi-koulujen opetukseen sekä selvittää, minkälainen oppikirja olisi Suomi-koulujen opettajien mielestä hyvä juuri Suomi-kouluun. Tutkimukselliseksi lähtökohdaksi nousivatkin Suomi-koulujen opettajien näkemykset koulujen käytettävissä olevista oppi- ja harjoituskirjoista.

Suomi-kouluista kerätyn tutkimustiedon vähyyden vuoksi halusin myös tutkimuksellani luoda yleisnäkemyksiä kaikkien Suomi-koulujen tilanteesta ja niiden käyttämisestä oppi- ja harjoituskirjoista. Tuntui tärkeältä kerätä tietoa laajemmin kuin vain yhden maan tai muutaman Suomi-koulun osalta. Tämä lähtökohta lisäsi tutkimukselle perustietoa kartoittavan luonteen.

Seuraavassa alaluvussa esittelen tätä tutkimusta ohjaavat tutkimuskysymykset tarkemmin.

1.2 Tutkimuskysymykset

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia näkemyksiä Suomi-koulujen opettajilla on oppi- ja harjoituskirjojen oppimista tukevista ominaisuuksista. Oppimista tukevia elementtejä tarkastelen myös niiden vastapoolin, oppimista hankaloittavien ominaisuuksien avulla.

Olen rajannut tutkimuksen koskemaan vain yhtä ikäryhmää. Kysyn opettajien käsityksiä 8-vuotiaiden oppilaiden osalta, koska oletukseni mukaan tämän ikäiset lapset eivät ole vasta aloittamassa koulunkäyntiä missään maassa, ja oletettavasti he siten osaavat jo jonkin verran lukea ainakin yhdellä kielellä. Luku- ja kirjoitustaito sekä 8-vuotiaan kognitiivinen kehitys mahdollistavat monipuolisempien tehtävien käytön opetuksessa verrattuna heitä nuorempiin oppilaisiin, ja näin ollen myös käytettyjen oppi- ja harjoituskirjojen hyödyntäminen voi olla monimuotoisempaa. Oletettavaa on myös, että tämänikäisiä oppilaita löytyy melkein kaikista Suomi-kouluista.

Koska Suomi-kouluissa käytetyistä oppi- ja harjoituskirjoista ei ole aikaisempia tutkimuksia, on käsillä olevalla tutkimuksella myös kartoittava tehtävä. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on selvittää, mitä oppi- ja harjoituskirjoja Suomi-koulujen opettajat

käyttävät 8-vuotiaiden opetuksessa sekä miten soveltuvina opettajat pitävät näitä käyttämiään oppikirjoja. Toinen tutkimuskysymys tarkastelee, millä perusteella opettajat ovat valinneet kyseiset oppi- ja harjoituskirjat.

Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä pyrkivät valottamaan Suomi-kouluissa vallitsevaa tilannetta. Kolmas tutkimuskysymys pureutuu varsinaisesti tutkittavaan ilmiöön eli Suomi-koulujen opettajien näkemyksiin oppikirjojen oppimista tukevista ja hankaloittavista ominaisuuksista. Neljäs tutkimuskysymys tarkastelee, minkälaisia ominaisuuksia Suomi-koulujen opettajat haluaisivat Suomi-koulujen 8-vuotiaille oppilaille laaditun oppikirjan sisältävän.

Tutkimuskysymykset ovat siis:

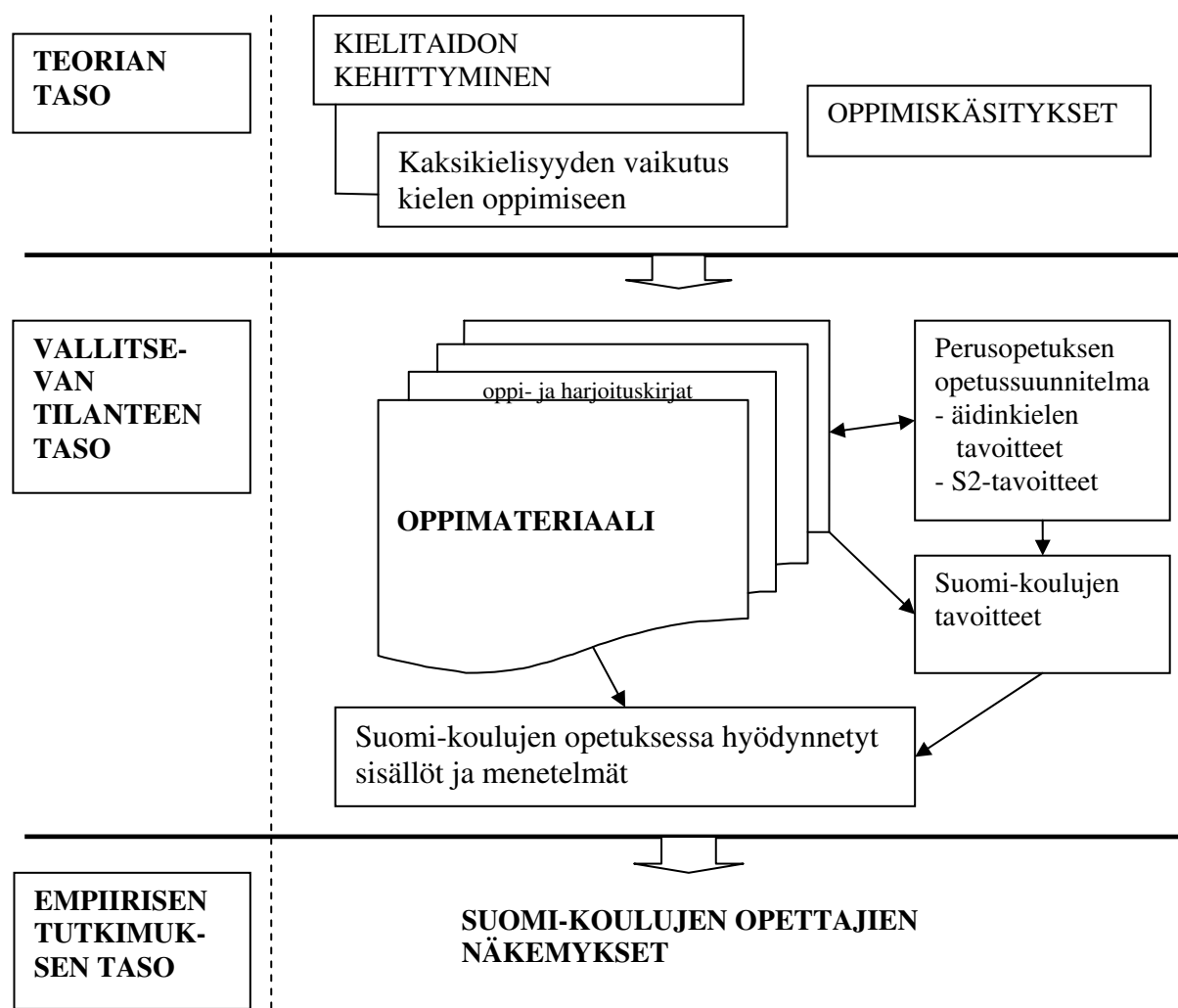
1. Mitä oppi- ja harjoituskirjoja Suomi-koulujen opettajat käyttävät 8-vuotiaiden opettamiseen ja miten soveltuvia he katsovat näiden kirjojen olevan Suomi-kouluissa 8-vuotiaille annettavan opetuksen tueksi?
2. Millä perusteella Suomi-koulujen opettajat ovat valinneet 8-vuotiaille oppilaille tarkoitetut oppi- ja harjoituskirjat?
3. Millaiset oppi- ja harjoituskirjojen ominaisuudet tukevat tai hankaloittavat 8-vuotiaiden Suomi-koulua käyvien oppilaiden oppimista Suomi-koulujen opettajien näkemysten mukaan?
 - 3.1 Millaiset oppikirjojen sisältämät tehtävät ja harjoitukset tukevat tai hankaloittavat 8-vuotiaiden Suomi-koulua käyvien oppilaiden oppimista Suomi-koulujen opettajien näkemysten mukaan?
 - 3.2 Miten Suomi-koulujen opettajat perustelevat näkemyksensä tehtävien ja harjoitusten soveltuvuudesta?
4. Mitä toiveita opettajat esittävät Suomi-koulujen 8-vuotiaille oppilaille suunnatulle oppi- ja harjoituskirjalle?

1.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja rakenne

Suomi-kouluissa annettavaan opetukseen liittyy useita teoreettisia lähtökohtia. Koulujen oppilaat ovat kaksi- tai monikielisiä, joten on tärkeää tarkastella, mitä vaikutuksia tällä on oppilaiden suomen kielen taidolle. Tärkeää on myös yleisesti selvittää, miten kielitaito kehittyy ja mitä kielitaidon oppimiseen liittyy. Kielen opettamiseen liittyy myös aina opettajan ja oppimateriaalin heijastama oppimiskäsitys eli miten oppiminen ymmärretään tapahtuvaksi. Tässä tutkimuksessa nämä mainitut lähtökohdat muodostavat tutkimuksen teoreettisen tason.

Suomi-kouluissa vallitsevaan tilanteeseen vaikuttavat niiden toimintaa ohjaavat tavoitteet, jotka saattavat olla yksittäisen koulun kirjaamia tavoitteita tai koulut voivat hyödyntää myös Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Vallitsevaan tilanteeseen vaikuttavat myös Suomi-koulujen käyttämät oppimateriaalit – tämän tutkimuksen osalta korostuneena oppi- ja harjoituskirjat. Opetuksen tavoitteet ja oppimateriaalit yhdessä vaikuttavat siihen, mitä sisältöjä ja opetusmenetelmiä Suomi-kouluissa käytetään.

Tämän tutkimuksen empiirisen tason muodostavat Suomi-koulujen opettajien näkemykset, joihin puolestaan vaikuttavat edellä mainitut teoreettisen ja vallitsevan tilanteen tason elementit. Mikkilän ja Olkinuoran (1995, 11 ks. Heinonen 2005, 68) laatima kuvio oppimateriaalitutkimuksen teoreettisesta viitekehystä soveltuu hieman muunnellen käytettäväksi myös tämän tutkimuksen viitekehysenä (Kuvio 1.).



KUVIO 1. Tämän tutkimuksen viitekehys Mikkilän ja Olkinuoran (1995,11 ks. Heinonen 2005, 68) mallia soveltaen.

Avaan edellä esitettyä viitekehystä tarkastelemalla siihen liittyviä elementtejä tutkimuksen eri luvuissa. Toisessa pääluvussa käsitelen kaksikielisen lapsen kielitaidon kehittymistä sekä selvennän kaksikielisyyden, ensikielen ja toisen kielen käsitteitä. Käsillä olevassa tutkimuksessa käytän käsitettä kaksikielinen tarkoittamaan yksilöä, joka osaa kahta tai useampaa kieltä (ks. tarkemmin kaksikielisyyden määritelmä alaluku 2.1). Useamman kuin kahden kielen taitajaa voidaan kutsua myös monikieliseksi (Baker & Jones 1998, 704). Toisessa pääluvussa tarkastelen lisäksi, miten kaksikielisen lapsen kaksi kieltä vaikuttavat toisiinsa ja miten kaksikielisyyys vaikuttaa yleisesti kielenkehitykseen.

Tutkimuksen kolmannessa luvussa avaan kielitaidon käsitettä ja tarkastelen lisäksi Suomi-koulujen opetusta ohjaavia tekijöitä ja tavoitteita. Tuon esille myös Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja tavoitteita, jotka liittyvät 8-vuotiaan opetukseen.

Neljännessä luvussa tarkastelen oppikirjan tehtävää ja merkitystä opetuksen tukena. Esittelen myös oppikirjatekstiin, kuvitukseen ja tehtäviin liittyviä oppikirjan ominaisuuksia. Yleisellä tasolla huomioin lisäksi oppimiskäsitysten vaikutuksia oppikirjojen sisältöihin.

1.4 Tutkimuksen kohteena Suomi-koulut

1.4.1 Suomi-kouluista yleisesti

Koska Suomi-koulut antavat täydentävää suomen kielen opetusta varsinaisen kouluopetuksen ulkopuolella, ne toimivat yleensä koulutuntien jälkeen iltapäivällä tai viikonloppuna. Koulutuntien tiheys kuitenkin vaihtelee Suomi-kouluittain. Yleisimmin opetusta annetaan kaksi tuntia viikossa, mutta hyvin tavallista on myös pitää koulutunnit vain joka toinen viikko. Keskimäärin oppitunteja on 6,7 kuukausittain. (Eichhorn 2006, 63.)

Suomi-koulut painottavat kielen opetuksen ohella myös Suomen kulttuurin, perinteiden ja suomalaisten tapojen välittämistä eli oppilaiden suomalaisen identiteetin vahvistamista. Suomi-koulut ovat pala Suomea maailmalla ja ne pyrkivät tarjoamaan oppilailleen suomalaisen kulttuurin arjen ja juhlan tapatietoutta. Oppilaille tehdään tutuiksi suomalaiset juhlapyhät, suomalaiset sääolot, luonto, maantieto, kansansadut, mediatapahtumat ja tärkeät historialliset tapahtumat. Monissa Suomi-kouluissa vertaillaan oppilaiden kanssa asuinmaan ja Suomen oloja. Koulut voivat myös profiloitua painottamaan tiettyjä asioita opetuksessaan, kuten luonnontietoa tai taideaineita. (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu.)

Suomi-koulujen historia ulottuu yli 50 vuoden päähän Kanadaan. Ensimmäinen Suomi-koulu perustettiin Torontoon vuonna 1960. Kanadaan ehdittiin perustaa kolme Suomi-koulua ennen kuin ensimmäinen Suomi-koulu avasi ovensa Euroopassa Lontoossa vuonna 1972. Lisää Suomi-kouluja syntyi erityisesti 1980-luvulla, kunnes 1990-luvulla koulujen toiminta vakiintui ja laajeni. 2000-luvulla Suomi-kouluja löytyy jokaisesta maanosasta (Etelämannerta lukuun ottamatta). Eniten Suomi-kouluja on Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa, ja vähiten puolestaan Etelä-Amerikassa, Australiassa ja Afrikassa. (Eichhorn 2006.)

Suomi-koulujen tarkkaa lukumäärää on pyritty selvittämään kahteen otteeseen maailmanlaajuisella tutkimuksella. Vuonna 1997 Anneli Ylängön tekemän kartoitustutkimuksen mukaan Suomi-kouluja oli 110 opetuspisteessä 34 eri maassa. Eichhornin (2006, 22) tutkimustulokset osoittavat, että keväällä 2005 toiminnassa oli 121 Suomi-koulua 29 maassa. Uutta kartoitustutkimus ei ole tehty, mutta Suomi-koulujen yhteystietoja keräävät Suomi-Seura ry ja Suomi-koulujen tuki ry, jonka kotisivuilla alkuvuonna 2012 mainitaan Suomi-kouluja olevan 36 maassa. Suomi-kouluilta kuitenkin puuttuu yhteinen virallinen rekisteri, joka velvoittaisi kouluja ilmoittamaan muuttuneet yhteystietonsa tai päätökset toiminnan aloittamisesta tai lopettamisesta.² Suomen valtiolta rahallista avustusta saaneiden koulujen on kuitenkin ilmoitettava lukuvuoden aikana muuttuneet tiedot Suomi-Seura ry:lle.

1.4.2 Suomi-koulujen oppilaat

Suomi-koulut voivat hakea Suomi-Seura ry:ltä valtionapua 3–18-vuotiaiden oppilaiden opetukseen. Kouluissa saattaa kuitenkin olla tätä nuorempia oppilaita tai myös aikuisopiskelijoita. Ylängön tutkimuksen mukaan Suomi-kouluissa oli vuonna 1997 yhteensä 3069 oppilasta ja vajaa kymmenen vuotta myöhemmin oppilaita oli ainakin 3464 (Eichhorn 2006, 22; Ylänkö 1997). Oppilasmäärä oli siis hieman noussut. Suomi-koulujen oppilasmääriin vaikuttaa ulkosuomalaisten nopea muuttoliike. Uusia kouluja ja oppilasryhmiä perustetaan sinne, minne ulkosuomalaiset perheet muuttavat, ja vastaavasti koulujen toiminta lakkaa tai koulujen koko pienenee, kun perheet muuttavat pois tai kun lapset kasvavat isoiksi.

Vuonna 2005 Suomi-kouluissa oli keskimäärin yleensä 30 oppilasta, mutta myös yli 60 oppilaan koulut olivat suhteellisen yleisiä. Pohjois-Texasin Suomi-koulu piti yllä ennätystä 145 oppilaallaan. Pienimmissä kouluissa oli puolestaan vain 6–10 oppilasta. (Eichhorn 2006, 61.)

Suomi-koulujen ryhmäkoon minimivaatimus on tällä hetkellä kuusi oppilasta, jotta koulu voi hakea valtiontukea ryhmän toiminnalle. Eichhornin (2006, 62) tekemän tutkimuksen

² Vuonna 2007 Suomi-kouluille on luotu yhteinen kattojärjestö Suomi-koulujen tuki ry, jonka tarkoituksena on toimia koulujen yhteisenä rekisterinä. Valitettavasti kaikki koulut eivät ole vielä liittyneet yhdistyksen jäseniksi.

mukaan keskimääräinen ryhmäkoko Suomi-kouluissa on 8,2 oppilasta. Hän kuitenkin toteaa, että Kanadan kouluissa ryhmät ovat tavallisesti isompia ja käsittävät noin 14 oppilasta.

Suomi-koulujen opettajien työn tekee haasteelliseksi oppilasryhmien suuret ikäjakaumat. Samassa ryhmässä saattaa olla sekä pieniä leikki-ikäisiä että koululaisia tai myös jopa lukioikäisiä. Eichhorn (2006, 62) toteaa tutkimuksessaan, että pahimmillaan ikäjakauma voi olla 3–18 vuotta. Onneksi mainitun kaltaiset ryhmät eivät ole kovin tavallisia. Suurimmissa kouluissa opetusryhmät on voitu jakaa ikävuosien mukaan. Eniten Suomi-kouluissa on peruskouluikäisiä oppilaita (44,1 %) ja leikki-ikäisiä (39,3 %). Lukiolaisten osuus on ilmeisesti vähentynyt viimeisten vuosikymmenten aikana, sillä Eichhornin tutkimuksen mukaan lukiolaisia oli vain 1,4 prosenttia kaikista oppilaista. Ylängön vuonna 1997 tekemän kartoituksen mukaan teini-ikäisiä oppilaita oli 15,4 prosenttia kaikista oppilaista. Epäselvää on kuitenkin, miten käsite teini-ikäinen on Ylängön tutkimuksessa ymmärretty. (Eichhorn 2006, 62; Ylängö 1997.)

Ryhmien suuren ikähajonnan lisäksi ryhmille on ominaista oppilaiden suomen kielen taitotason kirjavuus. Mikäli ryhmät on jaettu oppilaiden iän perusteella, saattaa samassa ryhmässä olla esimerkiksi seitsenvuotias, jolla on suuria vaikeuksia ymmärtää opettajan suomenkielistä puhetta, ja samanikäinen, joka lukee ja kirjoittaa suomeksi vaivatta. Suomalaisten perheiden ulkomaille muuton lisääntyttyä on suomea äidinkielenään opiskelevien oppilaiden lukumäärä kasvanut. Eichhornin (2006, 18) tutkimuksen mukaan noin kolmannes (32 %) Suomi-koulujen oppilaista tulee perheestä, jossa molemmat vanhemmat ovat suomalaisia. Kyseiset oppilaat ovat saattaneet aloittaa peruskoulun Suomessa ja myös jatkavat suomalaisessa koulussa perheen työkomennuksen päätyttyä. Ymmärrettävää on, että näiden oppilaiden suomen kieli on erilaisella tasolla kuin niiden lasten, jotka asuvat pysyvästi kyseisessä maassa, ja joille suomi on toisen vanhemman puhuma kieli ja samalla vähemmistökieli.³

1.4.3 Suomi-koulujen opettajat

Suomi-koulujen opettajat ovat yleensä ulkomaille muuttaneita suomalaisia naisia. Miesopettajia kouluissa toimii erittäin vähän (2,5 %). Opettajat ovat keskimäärin 30–50-

³ Vähemmistökielillä tarkoitetaan yleensä kieltä, jota puhutaan maassa vähemmän kuin maan varsinaista, enemmistön käyttämää kieltä (Sundman 1994, 61).

vuotiaita ja vain vajaalla puolella on opettajan pätevyys eli opettajan tai lastentarhanopettajan koulutus (45,0 %). Osa opettajista on aloittanut opettajan tehtävät vasta Suomi-koulussa ja osa on toiminut opettajana useita vuosikymmeniä. Keskimäärin opettajat opettavat Suomi-koulussa 4,6 vuotta. (Eichhorn 2006, 66.)

Suomi-koulujen usein kohtaama ongelma on pula pätevistä opettajista. Suomessa esiopetusta on pätevä antamaan lastentarhanopettajan tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittanut henkilö. Myös luokanopettajat ja henkilöt, jotka ovat suorittaneet soveltavan korkeakoulututkinnon ja erityisopettajan opinnot, voivat toimia esiopettajina. Tietyin rajoituksin esiopetusryhmän opettajana voivat toimia myös sosionomi, sosiaalikasvattaja tai -ohjaaja. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.)

Peruskoulun alaluokilla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana voi toimia luokanopettaja, joka on suorittanut peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot sisältävän kasvatustieteen maisterin koulutuksen. Peruskoulun äidinkielen opettajaksi on kelpoinen myös aineenopettaja, joka on suorittanut suomen kielen ja kirjallisuuden aineopinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Lukiossa toimivalta opettajalta edellytetään syventäviä opintoja opetettavassa aineessa. Peruskoulun ja lukion opettajalla tulee lisäksi olla erinomainen suullinen ja kirjallinen taito koulun opetuskielessä. Muissa Pohjoismaissa luokanopettajan koulutuksen suorittanut on kelpoinen toimimaan luokanopettajana Suomessa. Pohjoismaiden ulkopuolella korkeakoulututkinnon suorittanut voi hakea rinnastamispäätöstä opetushallitukselta. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986; Laki ulkomailla suoritettujen korkeakouluopintojen tuottamasta virkakelpoisuudesta 11.7.1986/531.)

Suomi toisena kielenä -aineenopettajaksi ovat kelpoisia ne henkilöt, jotka ovat päteviä opettamaan äidinkieltä ja kirjallisuutta peruskoulussa tai lukiossa. Suomi toisena kielenä -aineopinnoissa kuitenkin painotetaan suomen kielen perusopintojen lisäksi erityisesti muun muassa teoreettista tietoa toisen kielen oppimisesta sekä näkemyksiä monikulttuurisuudesta ja oppilaiden arvioimisesta. (Koponen 2000; Nieminen 2000.)

Nieminen (2000, 38) toteaa, että suomi toisena kielenä -opettajille on hyödyksi, jos he ovat itse opiskelleet vieraita kieliä, erityisesti kouluvuosiensa jälkeen. Katsoisin, että Suomi-koulujen opettajilla tämä etu on varmasti hallussa, koska he ovat itse muuttaneet toiseen maahan ja toiseen kielikulttuuriin. He ovat saattaneet joutua opettelemaan maassa käytetyn kielen ja käyttävät toista kieltä (muuta kuin äidinkieltään) päivittäisessä elämässään.

1.4.4 Suomi-kouluissa käytetyt oppimateriaalit

Opetusministeriön valtionapu Suomi-kouluille käynnistyi vuonna 1974. Opetusministeriö siirsi oppimateriaaleja koskevat avustushakemukset Kouluhallitukselle (nykyinen Opetushallitus), joka valitsi ja toimitti oppimateriaalit suoraan kouluihin. Kouluhallituksen ylläpitämä materiaaliapu jatkui melkein kaksi vuosikymmentä, kunnes vuonna 1993 Kouluhallitus joutui lopettamaan oppimateriaalin välittämisen Suomi-kouluihin taloudellisten supistusten takia. Opetusministeriö tunnisti kuitenkin koulujen materiaaliapulaa ja ministeriön avustuksella tuotettiin erityisesti Suomi-kouluille tarkoitettua oppimateriaalia: *Juttukaveri 1994* (toim. Kaarina Helakisa), *Papupata 1996* (toim. Kaarina Helakisa), *Tekstitulkki I* 2001 (toim. Eichhorn, Lehtimaja & Voipio) ja *Tekstitulkki II* 2005 (toim. Eichhorn, Nykänen & Päivärinne). Mainituista kirjoista kaksi ensimmäistä soveltuvat alakouluikäisten opetukseen. Juttukaveri on kokoelma suomalaista lastenkirjallisuutta (runoja, vitsejä, satuja jne.). Papupadan sisältö painottuu pienoisanäytelmiin sekä laululeikkeihin ja loruihin. Tekstitulkki-kirjat on tarkoitettu nuorille ja aikuisoppilaille. Kirjat lähetettiin niiden ilmestyttyä kaikkiin Suomi-kouluihin. (Eichhorn 2006.)

Edellä mainitut oppikirjat ovat ainoat nimenomaan Suomi-koulujen käyttöön tehdyt varsinaiset oppikirjat. Suomi-koulujen opetustyön tueksi on kuitenkin syntynyt Suomi-kouluissa valmistettua muuta oppimateriaalia. Vuonna 1994 Kanadassa julkaistiin 500-sivuinen käsikirjamainen opas *Laulaen ja loruillen suomea oppimaan*, jonka oli laatinut Kanadassa usean vuosikymmenen opettajana toiminut Anneli Ylänkö. Saksan Suomi-koulut julkaisivat vuonna 1995 opettajien opetusideoita sisältäneen oppimateriaalikansion *Ideapankin*. (Eichhorn 2006, 27, 38.) Saksan Suomi-koulut ovat myös laatineet 140-sivuisen *Opettajan ideaoppaan*, jossa on ikä- ja tasoryhmittäin jaoteltuja harjoituksia ja leikkejä. Kyseinen opas ei ole painettu teos, vaan se koostuu irrallisista monisteista.

Suomi-koulujen opettajat laativat käyttämäänsä oppimateriaalia hyvin usein itse. Suomi-koulujen valtionapuun sisältyy oppikirjarahaa, joka on kuitenkin erittäin pieni – vain n. 20 euroa oppilasta kohti. Koska tuki on näin pieni, ei kouluilla ole useinkaan varaa ostaa oppikirjoja kaikille oppilaille, vaan samoja kirjoja käytetään monta vuotta. Harjoituskirjoja ei välttämättä ole lainkaan. (Eichhorn 2006, 74.)

Eichhornin (2006, 74–76) tekemässä kartoitustutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat olivat valinneet käyttämänsä oppikirjat. Tulosten mukaan opettajat käyttivät yleisimmin kirjoja, jotka kouluun oli hankittu jo aikaisemmin. Lähes yhtä yleinen oli vastaus, että opettaja oli tutustunut oppikirjoihin Suomessa lomalla ollessaan tai Opetushallituksen järjestämien Suomi-koulujen opettajille tarkoitettujen koulutuspäivien aikana. Oppikirjan valintaan olivat saattaneet vaikuttaa myös toisten Suomi-koulun opettajien tai tuttavien suositukset sekä oppikirjoihin tutustuminen verkossa tai mainosten avulla. Tutkimuksen mukaan opettajat eivät kuitenkaan usein tunteneet uusia Suomessa ilmestyneitä äidinkielen ja kirjallisuuden tai suomi toisena kielenä -opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja.

2 SUOMI-KOULUJEN OPPILAAT JA KAKSIKIELISYYS

2.1 Kaksikielisyysden määritelmästä

Kaksikielisyys on kiinnostanut tutkijoita vuosikymmeniä. Ilmiötä ei ole ollut helppo määritellä tyhjentävästi, joten kaksikielisyysden määritelmiä on olemassa useita. Vaativimmat määritelmät katsovat, että kaksikielinen on henkilö, joka osaa molemmat kielet yhtä hyvin kuin yksikielinen osaa äidinkieltään. Toista ääripäätä edustavat puolestaan ne näkökannat, joiden mukaan kaksikielisyyttä on kielten vähäinenkin osaaminen. Yleisesti kaksikielisyys ymmärretään nykyään laajana ja vaikeasti määriteltävänä käsitteenä, ja useimmissa määritelmissä painotetaan erityisesti yksilön kykyä hallita useampaa kuin yhtä kieltä sekä tulla näillä kielillä toimeen erilaisissa tilanteissa. (Hassinen 2005, 16–19; Latomaa 2003, 27–28; Mackey 2000, 26–27.)

Päädyn lähestymään kaksikielisyyttä toiminnallisesta näkökulmasta käsin, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää kieltä todellisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eurooppalainen viitekehys on ottanut lähtökohdakseen tämän toiminnallisen kielitaidon kuvatessaan eri kielitasoja. (Eurooppalainen viitekehys 2003.) Myös Suomi-koulujen tavoitteena voidaan nähdä olevan toiminnallinen kielitaito (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu). Edellä esitettyä ajatellen soveltuu Auerin näkemys kaksikielisyystä tämän tutkimuksen lähtökohdaksi; Auer (2000, 169) katsoo *kaksikielisyysden tarkoittavan ensisijaisesti yksilön kykyä kommunikoida kahdella tai useammalla kielellä päivittäisen elämän tilanteissa*.⁴ Auerin mukaan kaksikielisyys tulee esiin yksilön käytöksessä ja vuorovaikutuksessa, eikä se voi olla vain yksilön sisäisesti hallitsema ominaisuus. Auerin näkemys painottaakin enemmän kielen aktiivista käyttöä käytännön elämässä ja vasta toissijaisesti kaksikielisyyttä yksilön kognitiivisena kykynä.

Näen Auerin näkemyksessä myös yhtymäkohtia kommunikatiiviseen lähestymistapaan. Tämä suuntaus painottaa toisen kielen opetuksen lähtökohtana kielen omaksumista käyttämällä sitä jokapäiväisen elämän tilanteissa (Baker & Jones 1998, 699). Kommunikatiivinen opetuksen lähestymistapa painottaa kielellisen viestinnän valmiuksien

⁴ Yksilöä, joka hallitsee useampaa kuin kahta kieltä, voidaan kutsua myös monikieliseksi (Baker & Jones 1998, 704).

harjoittelemista sekä tietyn kielellisen kompetenssin saavuttamista vastaanottamis- ja tuottamistaidoissa (Kaikkonen 1998, 17).

Kaksikielisyyttä voidaan tarkastella myös syvemmin. Yksilön kaksikielisyyden tasoa voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka hän hallitsee molemmat kielet kielitaidon osa-alueiden – kuullun ymmärtämisen, lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen – suhteen. Näiden kielitaidon osa-alueiden sisällä voidaan vielä erikseen tarkastellaan muun muassa yksilön sanavaraston laajuutta, ääntämistä, kieliopin hallintaa sekä yksilön käyttämiä kielen tuottamisen keinoja ja kielellisiä tyylikeinoja. Kyseisen tarkastelun tuloksena voidaan esimerkiksi todeta, että yksilö osaa akateemisen sanaston vain toisella kielellä, koska tämä kieli on ollut koulun opetuskieli. (Mackey 2000, 28; ks. myös Latomaa 2003.)

Kaksikielisyydessä voidaan nähdä myös eri muotoja. Muotojen jaottelun perustana voidaan käyttää esimerkiksi kaksikielisen yksilön kielten omaksumisikää, yksilön kompetenssia kyseisillä kielillä, kielten käyttöä ja kielten omaksumisympäristöä. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä kaksikielisyyden muotoja. Olen hyödyntänyt jaottelussani Hassisen (2005, 20) laatimia kaksikielisyyden määrittelykriteereitä. Hassisen mallissa esiintyy seuraavien muotojen lisäksi myös kaksikielisyyden jaottelu sen mukaan, pitääkö yksilö itseään yksi- vai kaksikielisenä, ja onko yksilön aivoissa löydettävissä yhteinen tai erillinen perusta hänen hallitsemilleen kielille.

2.2 Kaksikielisyyden muodot

2.2.1 Kielten omaksumisiän mukainen jaottelu

Tutkimuksissa erotetaan varhainen ja myöhäinen kaksikielisyyys. **Varhaisella kaksikielisyydellä** (myös samanaikainen/simultaani kaksikielisyyys, eng. early bilingualism, ascribed bilingualism, bilingual development/acquisition, simultaneous bilingualism) tarkoitetaan kahden tai useamman kielen samanaikaista omaksumista varhaislapsuudessa, ennen lapsen kolmatta⁵ ikävuotta. Yleensä kielten oppimisen katsotaan tällöin tapahtuvan luonnollisen omaksumisen kautta – ei niinkään formaalin opetuksen seurauksena. Varhaislapsuudessa opituista kielistä ei voida varsinaisesti erottaa äidinkieltä ja toista kieltä, vaan puhutaan yleensä lapsen useammasta ensikielestä. Lapsi kykenee

⁵ Jotkut tutkijat katsovat varhaisen kaksikielisyyden omaksumisen päättyvän neljä- tai viisivuotiaana.

yleensä ääntämään näin varhaisessa vaiheessa omaksuttuja kieliä syntyperäisen puhujan tavoin. (Baker & Jones 1998, 698, 705; Genesee 2000, 327; Hassinen 2005, 37–39; Sundman 1994, 64–65; Toivainen 1994, 55.) Varhainen kaksikielisyys toteutuu usein tilanteissa, joissa lapsen erikieliset vanhemmat kommunikoivat lapsen kanssa omalla äidinkielellään. Suomi-koulun oppilaiden osalta voidaan karkeasti yleistäen ajatella, että tähän ryhmään kuuluvat ne oppilaat, joiden suomalainen (tai suomalaiset sukujuuret omaava) vanhempi on muuttanut toiseen maahan ja perustanut kaksikielisen perheen.

Mikäli lapsi omaksuu kaksikielisyyden vasta varhaislapsuuden jälkeen, puhutaan **myöhäisestä kaksikielisyydestä** (myös peräkkäinen/suksessiivinen kaksikielisyys, eng. sequential bilingualism) (Baker & Jones 1998, 705; Hassinen 2005, 17; Sundman 1994, 64–65). Hassinen (2005, 17) erottaa myöhäisestä kaksikielisyydestä lisäksi vielä **alisteisen kaksikielisyyden** (subordinatiivinen kaksikielisyys), jolla hän tarkoittaa toisen kielen omaksumista lapsen ollessa 7–12-vuotias. Varhaislapsuuden jälkeen kaksikielisyyden omaksuneita ovat usein esimerkiksi lapset, jotka muuttavat kouluikäisinä toiseen maahan ja oppivat koulussa ja ympäristössä käyttämään päivittäin toista kieltä, mutta puhuvat kotona perheen äidinkieltä. Suomi-koulun oppilaista tähän ryhmään kuuluvat ulkomaille lähteneiden suomalaisperheiden lapset.

Tutkijat eivät ole esittäneet yksimielisiä arvioita siitä, missä iässä lapsen luonnollinen kielten omaksumiskyky alkaa vaikeutua. Mackeyn (2000, 37) mukaan lapsen kyky omaksua kieliä alkaa heiketä hänen täytettyään yhdeksän vuotta, mutta hän myös toteaa, että joidenkin tutkijoiden mielestä yksilön kyky oppia kieliä säilyy yhtä hyvänä 21 ikävuoteen saakka. Sundman (1994, 64–65) esittää, että kielen puhtaan ääntämisen oppiminen heikkenee seitsemännen ikävuoden jälkeen. Muut osa-alueet, kuten kielioppi ja sanasto, kehittyvät hänen mukaansa kuitenkin vielä aikuisenakin.

2.2.2 Kielten hallinnan, kompetenssin ja tason mukainen jaottelu

Jos yksilö osaa kaksi kieltä suunnilleen yhtä hyvin, puhutaan **tasapainoisesta kaksikielisyydestä** (eng. balanced bilingualism) (Baker & Jones 1998, 698). Melko harvoin kaksikielinen henkilö kuitenkaan hallitsee molempia kieliään yksikielisen puhujan tasolla. Tähän vaikuttavat monet seikat, kuten kielten omaksumisikä ja niiden käyttötilanteet. Varsin usein kaksikielisen toinen kieli on toista dominoivampi, jolloin puhutaan **toisen kielen dominanssista** tai **epätasapainoisesta kaksikielisyydestä** (eng.

non-balanced bilingualism). Kielen dominanssi voi olla vahvaa tai heikkoa, jolloin jälkimmäisessä tapauksessa lähestytään tasapainoisen kaksikielisyyden käsitettä. Kielten dominoivuus saattaa myös vaihtua; kotona äidin kanssa suomea puhunut lapsi siirtyy aktiivisesti käyttämään ympäristön kieltä mennessään päivähoitoon tai kouluun. Ympäristön kielestä tulee helposti lapsen vahvin kieli, koska lapsi kuulee ja käyttää tätä kieltä päivittäin enemmän. Myös ikätovereiden vaikutus on merkittävä. (Genesee, Paradis & Crago 2004; Hassinen 2005, 18; Sundman 1994, 68.) Ympäristön kielestä voi Sundmanin (2003, 40) mukaan kuitenkin tulla lapsen pääkieli vain, mikäli lapsi aloittaa tämän kielen omaksumisen viimeistään kouluiän alkuvaiheessa. Myös Baker ja Jones (1998, 3) toteavat, ettei yksilön vahvemman kielen tarvitse olla hänen äidinkieltensä eli ensimmäisenä opittu kieli.

Onkin mahdollista, että lapsi unohtaa äidinkieltä joutuessaan tilanteeseen, jossa ei enää voi käyttää kyseistä kieltä. Pienellä lapsella äidinkieli voi unohtua muutamassa kuukaudessa ja kouluikäisellä kahdessa kolmessa vuodessa. Kaksikielisyyttä, jossa uusi kieli opitaan ensimmäisen kustannuksella eli uusi kieli vähitellen syrjäyttää äidinkielen, kutsutaan **subtraktiiviseksi eli vähentäväksi kaksikielisyydeksi** (eng. subtractive bilingualism). (Baker & Jones 1998, 706; Cummins 2006; Mackey 2000, 37.) Subtraktiivisella kaksikielisyydellä on todettu olevan negatiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviseen kehitykseen (Sundman 2003, 40). Palaan tähän tarkemmin luvussa 2.3.2.

Subtraktiivisen kaksikielisyyden vastakohta on **additiivinen eli lisäävä kaksikielisyy**s (eng. additive bilingualism). Additiivista kaksikielisyyttä esiintyy tilanteissa, joissa yksilö oppii toisen kielen ilman, että tämä vaikuttaa heikentävästi äidinkieleen. Uusi kieli toimii hyvin opitun äidinkielen lisänä ja se saattaa myös tukea äidinkielen taitoja. Additiivisesti kaksikielisiä ovat esimerkiksi maahanmuuttajalapset, jotka ylläpitävät äidinkielen taitojaan uudessa kieliympäristössä ja oppivat lisäksi ympäristön kielen, tai lapset joiden päivähoitossa tai koulussa toteutetaan kielikylpymenetelmää. (Baker & Jones 1998, 698; Siitonen 2003, 16.)

2.2.3 Kielten käytön ja tehtävien mukainen jaottelu

Mackey (2000, 27–53) jakaa kielen tehtävät ulkoisiin ja sisäisiin. Kielten ulkoiset tehtävät liittyvät yksilöiden väliseen kommunikointiin ja vuorovaikutukseen. Yksilö saattaa käyttää tiettyä kieltä tietyssä tilanteessa, kuten kotona, koulussa, lähiympäristössä, yhteiskunnassa

tai töissä. Kielten tehtäviin liittyy myös yksilön sisäinen kielen käyttö. Sisäistä käyttöä edustavat muun muassa sisäinen puhe, laskeminen, rukoileminen, kiroileminen, unien näkeminen, päiväkirjan kirjoittaminen ja muistiinpanojen tekeminen.

Kielen ulkoinen käyttö saattaa rajoittua kielen vastaanottamiseen, mutta siihen voi liittyä myös kielen omaa tuottamista. Yksilön kielitaidon rajoituessa toisen kielen ymmärtämiseen (puheen ymmärtäminen, joskus myös luetun ymmärtäminen) ilman kykyä tuottaa kyseistä kieltä itse, puhutaan **reseptiivisestä eli passiivisesta kaksikielisyydestä** (eng. passive bilingualism) (Baker & Jones 1998, 704). Passiivisella kielitaidolla ei tarkoiteta samaa kuin ei-dominoiva kieli (ks. edellä), ja voidaankin kyseenalaistaa voiko passiivisen kielitaidon omaavaa henkilöä kutsua kaksikieliseksi (Genesee ym. 2004, 80–81). Toisinaan passiivinen kielitaito saattaa kuitenkin aktivoitua ulkoisen ärsykkeen (esim. ulkomaanmatkan) seurauksena (Hassinen 2005, 88).

Produktiivisella eli tuottavalla kaksikielisyydellä (myös aktiivinen kaksikielisyyys, eng. productive bilingualism) puolestaan tarkoitetaan yksilön kykyä puhua ja kirjoittaa (ja myös kuunnella ja lukea) molemmilla kielillä (Baker & Jones 1998, 705). On tärkeää huomata, että produktiivinen kaksikielisyyys käsitteenä sisältää myös lukitaidot eli kyvyn lukea ja kirjoittaa. Maahanmuuttajataustaisten lasten äidinkielen ylläpitoon ja kaksikielisten perheiden vähemmistökielen hallintaan tulisi siis kuulua myös luku- ja kirjoitustaidon opettelu ja harjaannuttaminen (Cummins 2006; Siitonen 2003).

2.2.4 Kielten omaksumisympäristön mukainen jaottelu

Lapsi omaksuu kaksikielisyyden kuulemalla kieliä säännöllisesti lähiympäristössään. Kaksikielisyyden muotoja voidaan jaotella sen mukaan, mikä tämä omaksumisympäristö on. Kaksikielisissä perheissä on varsin yleistä käyttää Grammont’n menetelmää, jonka mukaan kumpikin vanhempi kommunikoi lapsensa kanssa pelkästään omalla äidinkielellään eli **yksi vanhempi – yksi kieli** (Genesee 2000; Hassinen 2005). Suomi-koulujen oppilaille tämä menetelmä on usein tuttu, jos vanhemmat puhuvat eri äidinkieltä. Hassinen (2005, 42) kuitenkin huomauttaa, ettei menetelmä ole täysin ristiriidaton. Lapsi kuulee vanhempien myös puhuvan keskenään jotain kieltä, joka saattaa olla toisen vanhemman äidinkieli tai kolmas kieli. Näin lapsi oppii varhain, että vanhempi osaa ja ymmärtää muitakin kieliä kuin äidinkieltään. Oman kokemukseni mukaan Suomi-koulujen oppilaat ovat varsin tietoisia tästä, koska he kuulevat usein ulkosuomalaisen vanhemman

puhuvan myös ympäristön kieltä. Jos kyseinen vanhempi puhuu myös lapselleen tätä muuta kieltä, ei voida puhua Grammont'n menetelmästä.

Hassinen (2005) esittää myös muunnoksen yksi kieli – yksi vanhempi -mallista. Mikäli eri kieliä äidinkielenään puhuvat vanhemmat puhuvat lapselle omaa äidinkieltään, mutta asuvat ympäristössä, jonka kieli ei ole kummankaan äidinkieli, nimitetään mallia **yksi kieli – yksi henkilö kolmannen kielen kontekstissa**. Suomi-kouluja ajatellen kyseinen malli soveltuu esimerkiksi tilanteisiin, joissa suomi-koululainen tulee perheestä, jossa kumpikaan erikielisistä vanhemmista ei asu kotimaassaan.

Yhä kasvava osa Suomi-koulujen oppilaista tulee perheistä, joissa suomalaiset vanhemmat lapsineen ovat muuttaneet työkomennukselle ulkomaille. Näiden lasten kielten omaksumisympäristöt voidaan jaotella **ei-hallitsevaan kotikieleen ilman ympäristön kielen tukea – ympäristön kieleen**. Kotona nämä lapset puhuvat perheen kesken suomea, mutta kodin ulkopuolella he joutuvat opettelemaan ympäristön hallitsevan kielen. (Hassinen 2005.) Hassinen (2005, 43) esittää myös kaksikielisyyden muodon, jossa vanhemmat puhuvat kotona vähemmistökieltä, vaikka se on vain toisen vanhemman äidinkieli. Tarkoituksena on tällöin tukea vähemmistökieltä valtakielisessä ympäristössä. Tätä mallia hän nimittää **ei hallitseva kotikieli/yksi kieli – yksi ympäristö** -menetelmäksi. Voipion (1999) tekemän tutkimuksen mukaan Saksassa Suomi-koulua käyvien ulkosuomalaisten lasten perheissä jälkimmäinen malli ei toteutunut, vaikka saksalaisten isien suomen kielen taso olikin monissa tapauksissa hyvä.

Edellä esitettyyn jaotteluun lisäisin vielä mallin **ei hallitseva kotikieli – koulun kieli – ympäristön kieli**. Suomalaisperheiden lapset käyvät vanhempien työkomennuksen aikana usein kansainvälistä koulua, jossa opetuskielenä on englanti. Asuinmaan valtakieli ei välttämättä kuitenkaan ole englanti, vaan joku muu kieli, jota lapset joutuvat ainakin jonkin verran opettelemaan voidakseen leikkiä ikätovereidensa kanssa ja tullakseen lähiympäristössä toimeen.

2.3 Suomi-koululaisen kielellinen kehitys

2.3.1 Ensikielen ja toisen kielen omaksumisesta

Suomi-koulujen opetusta määriteltäessä mainitaan yleensä, että kouluissa annetaan opetusta suomea toisena kielenä tai äidinkielenään puhuville lapsille (ks. Eichhorn 2006; Opetushallitus). Haluan kuitenkin tarkentaa näiden käsitteiden soveltuvuutta Suomi-kouluista puhuttaessa, ja pidän tärkeänä selvittää näiden käsitteiden sisältöä.

Äidinkielellä tarkoitetaan yleensä samaa kuin ensikielellä. Ensikieli tarkoittaa Toivaisen (1994, 55) mukaan lapsen ensimmäisenä omaksumaa kieltä. Omaksuminen tapahtuu ilman varsinaista oppimista eli lapsi oppii kielen luonnollisen prosessin seurauksena. Kuten olen jo maininnut, voi lapsella olla useampia ensikieliä, mikäli lasta ympäröi syntymästä asti useampi kuin yksi kieli.⁶

Suomi-koulujen opetuksen yhteydessä suomea äidinkielenään puhuvilla lapsilla tarkoitetaan yleensä ulkosuomalaisia lapsia, joiden molemmat vanhemmat ovat toisessa maassa työkomennuksella olevia suomalaisia. Nämä lapset ovat saattaneet syntyä Suomessa, ja he palaavat yleensä jossakin vaiheessa Suomeen ja suomalaiseen koulujärjestelmään.

Suomi toisena kielenä -käsitteellä tarkoitetaan Suomessa asuville lapsille (tai aikuisille) suunnattua opetusta. Tämä ilmenee muun muassa Nissilän ja Mustaparran (2005, 86) määritelmästä:

”Suomi toisena kielenä tarkoittaa suomen kielen opetusta, jota annetaan maahanmuuttajille suomenkielisessä ympäristössä. Vieraana kielenä suomea opetetaan ulkomailla, jolloin oppijaa ympäröivä kieliympäristö ei välttämättä lainkaan tue itse kielen opiskelua.”

Myös Lehtinen määrittelee toisen kielen samansuuntaisesti (ks. myös Ikonen 1996,8; Nieminen 2000,10).

⁶ Huomioitavaa kuitenkin on, ettei äidinkieli-termiä voida käyttää tapauksissa, joissa lapsi opettelee vanhempiensa kielen varhaislapsuuden jälkeen. Tällöin voidaan Kirsti ja Jorma Toivaisen (1994, 8) mukaan puhua "elvytysyrityksistä, joilla halutaan päästä kaksikielisyyteen".

”Toisen kielen oppiminen määritellään oppimisprosessiksi, joka koskee jotain muuta kuin yksilön ensikieltä ja joka opitaan maassa, jonka kommunikointikieli kyseessä oleva toinen kieli on. Vieras kieli puolestaan on kieli, jota opiskellaan kyseessä olevan kielen kielialueen ulkopuolella muunkielisessä ympäristössä.”

(Lehtinen 2002, 23.)

Näiden määrittelyjen valossa näyttäisi siltä, ettei Suomi-koulujen yhteydessä voisi käyttää käsitettä suomi toisena kielenä, koska oppilaat eivät ole Suomeen muuttaneita maahanmuuttajia. Suomi-koulujen osalta on kuitenkin sovittu, että S2-nimikettä (suomi toisena kielenä) voidaan käyttää tarkoittamaan oppilaita, jotka oppivat suomen kieltä muunkielisessä yhteisössä (Eichhorn 2006, 64). Nimikettä on useimmiten käytetty tarkoittamaan lapsen toiselta vanhemmalta opittua kieltä, jolloin tämä kieli on pikemminkin toinen lapsen ensikielistä. Lapsen kielitaito tässä kielessä on riippuvainen hänen saamansa syötteen määrästä eli siitä kuinka paljon hän kuulee ja käyttää tätä kieltä päivittäin. Genesee ym. (2004, 63–64) toteavat, että mikäli lapsen toinen ensikieli on yhteisössä vähemmistökieli, eikä sillä ole kyseisessä yhteisössä korkeaa statusta, on tavallista, että lapsi siirtyy varhaislapsuuden jälkeen suosimaan toista kieltään eli ympäristön kielestä tulee dominoivampi. Saattaa jopa olla, että lapsi kasvaa myöhemmin yksikieliseksi. (Genesee ym. 2004, 63–64; ks. myös Sundman 1994, 68.)

Koska suomen kieli on Suomen ulkopuolella aina vähemmistökielen asemassa, elävät suomea äidinkielenään puhuvat lapset subtraktiivisessa ympäristössä (ympäristö ei tue vähemmistökieltä). Genesee ym. (2004, 140–146) toteavat, että jos nämä lapset altistuvat hyvin varhain valtakielelle esim. päiväkodissa, saattaa lasten äidinkielen (tässä tapauksessa suomen kielen) taito heiketä. Erityisesti niiden lasten äidinkielen on todettu heikkenevän, joiden kotona on alettu käyttää yksinomaan valtakieltä. Tällöin voidaan puhua perheen hiipuvasta kaksikielisyydestä (Teiss 2007). Latomaa (2003, 30–32) varoittaa maahanmuuttajia käyttämästä valtakieltä kotona, sillä vähemmistökieltä on vaikea palauttaa yhteiseksi kotikieleksi, jos vanhemmat ovat kerran alkaneet kommunikoida lastensa kanssa ympäristön valtakielellä. Äidinkielenään vähemmistökielen omaavat lapset saattavat kuitenkin helposti kokea, ettei tämä kieli ole yhtä arvokas ja hyödyllinen kuin valtakieli. Heillä ei kenties ole monia tilaisuuksia käyttää kieltä, jolloin myös heidän motivaationsa kielen ylläpitämiseen ja kehittämiseen heikkenee. Motivaatiota voi laskea myös havainto, että vanhemmat osaavat puhua valtakieltä. Vanhemmat voivat kuitenkin saada tukea vähemmistökielen kehittämiseen, jos kyseinen kieli on jossain maassa

valtakielen asemassa. (Sundman 1994, 63; Teiss 2007, 19.) Vanhempien on myös tärkeä löytää kaksikielisyyteen myönteisesti suhtautuvia ympäristöjä, jotka tukevat vähemmistökieltä ja -kulttuuria. Yksi tällainen paikka on Suomi-koulu.

Suomi-koulujen oppilaat muodostavat erittäin heterogeenisen kirjjon, koska heidän suomen kielen taitotasonsa vaihtelee erittäin paljon samanikäistenkin oppilaiden kesken johtuen suomen kielen asemasta (äidinkieli – toinen kieli). Erittäin merkittävä kielitaitoon vaikuttava tekijä on myös perheen käyttämä kielistrategia – ovatko vanhemmat johdonmukaisia siinä mitä kieltä he puhuvat ja käyttävätkö suomalaiset vanhemmat yksinomaan suomea lastensa kanssa. Geneseen ym. (2004, 80) esittämän arvelun mukaan lapsen kielitaito jää passiiviseksi, eikä hän opi sujuvasti puhumaan kieltä, mikäli hän kuulee kyseistä kieltä vähemmän kuin 25 prosenttia.

2.3.2 Kaksikielisyyden vaikutus kielenkehitykseen

Kaksikielisyyden vaikutuksista yksilön kielelliseen kehitykseen on keskusteltu monin eri äänensävyin. Monet tutkijat, vanhemmat, opettajat ja psykologit ovat olleet huolestuneita kaksikielisyyden mahdollisista vaaroista ja negatiivisista vaikutuksista, ja erityisesti kaksikielisyytutkimusten alkuvaiheissa kaksikielisyyden haittoja korostettiin. Oltiin epävarmoja siitä, viekö toisen kielen oppiminen tilaa lapsen rajallisiksi katsotuilta kognitiivisilta kyvyiltä (ns. limited capacity hypothesis, ks. Genesee ym. 2004, 42), ja onko tuloksena lopulta vajaa kielellinen kehitys. 1970-luvulla otettiin käyttöön termi ”puolikielisuus” (eng. semilingualism), jolla tarkoitettiin molemmilla kielillä puutteelliseksi jäävää kielenhallintaa. Kyseistä termiä näkee yhä käytettävän, mutta nykyisin sen käyttöä pidetään kuitenkin arveluttavana. Käsite syntyi etnisiin vähemmistöihin kohdistuvien tutkimusten tuloksena, mutta nämä tutkimukset jättivät huomiotta lapsen vielä kehittyvän kielitaidon, testien kontekstisidonnaisuuden ja käyttämän kielen, ja kaksikielisten lasten kielitaitoa yhdessä kielessä verrattiin yksikielisten kehitystasoon. Puolikielisyyttä ei nykyään pidetä pysyvänä yksilön tilana, vaan kehitys saattaa esimerkiksi johtaa toisen kielen unohtumiseen ja yksikieliseen aikuisuuteen. (Baker & Jones 1998, 705; Genesee ym. 2004; Romaine 1995, 263; Wei 2000, 20–21.)

Lapsen on kuitenkin mahdollista joutua tilanteeseen, jossa hänellä on jonkin aikaa puutteellinen kielitaito molemmissa kielissä. Kyseinen tilanne voi syntyä esimerkiksi, jos

lapsi aloittaa koulun kielellä, jota hän ei lainkaan hallitse eikä hänen äidinkieltensä kehittymistä tueta samanaikaisesti (Sundman 1994, 67). Tällöin lapsen kaksikielisyys kehittyy subtraktiivisesti ja tilanteella saattaa olla negatiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Negatiivisten vaikutusten taso riippuu Cumminsin mukaan kuitenkin siitä, mikä lapsen äidinkielen taso on ollut ennen uudelle kielelle altistumista. Hän selventää tilannetta The Developmental Interdependence -hypoteesin avulla: lapsi voi saavuttaa toisessa kielessä sellaisen tason, joka hänellä oli äidinkielessään, kun uuden kielen käyttö esim. koulun opetuskielenä alkoi. Jos lapsen äidinkielen taso oli hyvä ja äidinkielen taitoja edelleen edistetään, myös toisen kielen taso voi yltää korkealle ilman heikentäviä vaikutuksia äidinkieleen. Mikäli lapsen äidinkielen hallinta oli kuitenkin heikkoa, ei myöskään toinen kieli kehity korkealle tasolle, ja lapsen äidinkielen taso heikkenee edelleen. (Cummins 1979, 233.)

Miksi näin? Sosiokulttuurisen teorian mukaan kieli ja ajattelu ovat yhteydessä toisiinsa ja päällekkäisiä (Vygotsky 1986). Kognitiiviseen kehitykseen kuuluu lapsen kyky jäsentää maailmaa ja käsitteitä ikätason mukaisesti jollain kielellä. Jäsentäminen ja päätelmien teko on mahdollista kuitenkin vain, mikäli kieli on kehittynyttä ja kielen sisältämät käsitteet ovat ymmärrettäviä ja ne hallitaan. Jos lapsi ei ole hallinnut peruskäsitteitä ensikielellään, eivät myöskään hänen ajattelun taitonsa ole kovin kehittyneitä. Jos ensikielen kehittyminen pysähtyy, lapsella ei ole yhtään hyvin kehittynyttä ajattelun välinettä, ja mikäli lapsi vasta opettelee uutta kieltä esim. kohdemaan uudessa koulussa, ei hän voi tällä uudella kielellä jäsentää asioita tai ymmärtää käsitteitä. (Siitonen 2003, 17; Sundman 2003, 40.)

Bergman (1996, 17) selventää kielitaidon kehityksen vaiheita ja viittaa Vibergin (1993) luomaan malliin kielen hallinnan osista (Kuvio 2). Mallissa kielen osaaminen voidaan jakaa perusosaan ja lisäosaan. Perusosa kattaa sellaisen suullisen kielen hallinnan, jonka yksikielisen lapsen voidaan katsoa hallitsevan noin seitsenvuotiaana. Kouluun menevän lapsen voidaan siis olettaa osaavan ensikielensä oikean ääntämyksen, sanojen oikean taivutuksen ja lauseenrakennuksen sekä omaavan taidon keskustella ja kertoa äidinkielellään. Yleensä myös seitsenvuotiaan sanavarasto on jo melko kattava. Kielen hallinnan lisäosiin kuuluvat lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen, joka alkaa kirjain-äänne-vastaavuuden tunnistamisella, sekä myöhemmin myös erityissanaston ja erilaisten tyyli-ilajien oppiminen. Virheettömän kirjoituksen hallinnan voidaan katsoa olevan aivan lisäosien huippua. (Bergman 1996, 17–18; Sinko 1996, 54–55.)

KIELEN HALLINTA		
PERUSOSA	LISÄOSA (vaihtelee yksilöllisesti)	
1. TIETO		
• Äänteistö	• Kirjaimisto äänteiden ja kirjainten yhteys	• Tyylirekisteri kyky vaihtaa äänt. eri variansseissa (esim. murre/yleiskieli)
• Perussanasto	• Erikoissanasto	• Synonyymit
• Kielioppi 1. morfologia 2. syntaksi	• tekstuaalisesti määräytyvä kieliopin käyttö	• tyylistä riippuvat kieliopilliset vaihtoehdot
• Keskustelun rakenne	kielen sopeuttaminen keskustelutilanteisiin	useampiin
• Tekstirakenne	tieto useammista	tekstin lajeista
2. TAIDOT		
• Puhe	• Kirjoitus	
kuunteleminen puhuminen	lukeminen kirjoittaminen	
3. KONTROLLI		
Sujuvuus, automatisoinnin lukunopeus...	aste,aktiivinen ja passiivinen	sanavarasto,

KUVIO 2. Kielen hallinnan komponentteja Vibergin (1993, ks. Bergman 1996, 17) mukaan.

Bergman jatkaa mallin tarkastelua kaksikielisten lasten näkökulmasta. Hän toteaa, että lapset, jotka aloittavat koulun muulla kuin äidinkielellään, saattavat joutua harjoittelemaan uuden kielen lisäosiin kuuluvia taitoja (kuten lukemista ja kirjoittamista), vaikka heidän äidinkieltensä perusosat eivät ole täysin kehittyneitä. Perusosien alikehittyneisyys on esimerkiksi mahdollista, jos lapset ovat eläneet valtakielisessä ympäristössä, eivätkä ole puutteellisista sosiaalisista oloista johtuen saaneet tarpeeksi virikkeitä kummallakaan kielellä eivätkä myöskään tukea äidinkieltensä kehittymiseen. (Bergman 1996, 19–20.) Suomi-koulujen tehtävä suomen kielen taitojen edistäjänä ja tukijana saakin edellä esitetyn valossa suuren merkityksen.

Tutkimusten mukaan lukitaitojen kehittäminen äidinkielellä hyödyttää näiden taitojen kehittymistä myös toisella kielellä, sillä luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät molemmilla kielillä samankaltaisesti. Jos koulussa toisella kielellä opittavat asiat rakennetaan niiden tietojen päälle, jotka lapsella on äidinkielellä, tulevat nämä asiat helpommin ymmärrettäviksi ja muistettaviksi. Uusien käsitteiden omaksuminen toisella kielellä on helpompaa, mikäli oppilas on jo omaksunut ne yhdellä kielellä. (Barratt-Pugh 2000, 175; Siitonen 2003.) Lapsen kasvaessa häneltä vaaditaan suoriutumista kognitiivisesti yhä haastavammista tehtävistä ja käsitteellisyys taso nousee. Tällöin kielitaito, joka on riittänyt arkiseen jutusteluun ja keskusteluun (ns. pintasujuva kieli), ei enää riitä. Lapsen tulee ymmärtää lukemaansa ja osata ratkoa esimerkiksi kielelliseen muotoon kirjoitettuja matemaattisia ongelmia. Toisaalta oppilaan puutteellinen kielitaito ei saisi johtaa opetukseen, joka ei vastaa oppilaan iän mukaista kognitiivista kehitystä. Bergman huomauttaakin, että toisen kielen opetuksen (suomi toisena kielenä) suurin haaste on oppilaiden ikää vastaavien kognitiivisten haasteiden tarjoaminen, vaikka oppilaiden kielellinen taito olisikin vielä puutteellista. Hän toteaa, että on myös pystyttävä erottamaan, milloin riittää vain sanaston opettelu ja milloin opetuksen on lähdettävä käsitteiden tasolta. (Bergman 1996, 21.)

Luvun alussa nostin esiin keskustelut kaksikielisyyden eduista ja haitoista. Kaksikielisyydellä on todettu olevan erityisiä positiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Kaksikielisten lasten metalingvistiset taidot – eli kyky prosessoida ja analysoida kieltä – kehittyvät varhain, ja kaksikielisten on usein todettu olevan luovempia ajattelijoina ja ongelmanratkaisijoina. (Rohl 2000, 74; Sundman 2003, 38.) Cumminsin kynnysteorian mukaan positiivisia vaikutuksia on kuitenkin havaittavissa vain, jos lapsen kielitaito on hyvä molemmissa kielissä. Mikäli lapsi hallitsee vain yhden kielen hyvin, ei kaksikielisyydellä ole havaittu olevan positiivisia eikä negatiivisia vaikutuksia lapsen älylliselle kehitykselle. Heikko kielten hallinta saattaa puolestaan ilmetä esimerkiksi vaikeuksina kuullun ymmärtämisessä ja kielen tuottamisessa. (Cummins 1979.) Kaksikielisyyden haittavaikutuksena voi esiintyä lapsen fonologisen tietoisuuden – eli kyvyn erotella kielelle ominaisia äänteitä – kehittymisen vaikeutuminen, sillä saattaa olla, ettei kaksikielinen lapsi kuule äänteitä samalla tavoin kuin yksikielinen. Lukemaan opettelevan lapsen saattaa myös olla vaikea oppia aakkosia, koska hän opettelee samanaikaisesti kahden kielen kirjoitusjärjestelmää. (Rohl 2000, 74.)

Nykyinen painotus kaksikielisyyden suhteen on kuitenkin pääosin positiivinen. Useamman kuin yhden kielen osaamisen katsotaan olevan yksilön resurssi ja tämän osaamisen tarjoavan yksilölle yhteiskunnallisia, taloudellisia ja sosiaalisia mahdollisuuksia, joita yksikielisellä ei välttämättä olisi. Kielten osaamisessa ei painoteta niiden täydellistä osaamista, vaan yksilön etuna voidaan pitää kielitaitoa, joka on riittävä palvelemaan häntä tietyissä tilanteissa. (Dufva & Pietikäinen 2009.)

2.3.3 Kielten vaikutus toisiinsa

Kaksikieliset henkilöt eivät välttämättä käytä vain yhtä kieltä keskustelun kuluessa. Kielten vaihtelu onkin melko yleistä kaksikielisillä yksilöillä, ja kaksikielisten aikuisten katsotaan yleisesti käyttävän kielten vaihtelua tietoisena keinona esimerkiksi vahvistaa sanottavaansa tai ilmaista kulttuurista identiteettiään. Tietoinen kielten vaihtelu eli **koodinvaihto** (eng. code-switching) kunnioittaa kaikkien käytettyjen kielten kielioppisääntöjä, ja sen katsotaan olevan osoitus henkilön kielellisestä kyvykkyydestä. (Genesee 2000, 330; Meisel 2000.)

Koodinvaihdolla tarkoitetaan toisen kielen sanojen, ilmaisujen tai kokonaisten lauseiden käyttöä muuten yksikielisessä puheessa. Yksilön käyttämät kielet voivat esiintyä samassa lauseessa (esimerkiksi lauseen yksittäiset sanat korvataan toisen kielen sanoilla tai lauseen loppuosassa kieli vaihtuu) tai peräkkäiset lauseet voidaan ilmaista eri kielillä. Keskustelussa käytetyt kielet riippuvat tilanteesta, puheenaiheesta ja puhekumppanista; kahden kaksikielisen keskustelussa esiintyy todennäköisesti paljon enemmän koodinvaihtoa kuin kaksikielisen keskustellessa yksikielisen kanssa. Koodinvaihtoa käytetään myös siteerattaessa mitä toinen henkilö on sanonut. (Baker & Jones 1998, 699; Berglund 2008; Genesee ym. 2004.)

Myös kaksikieliset lapset vaihtelevat kieliä. Tutkijoiden näkemykset lasten kielten vaihtelusta kuitenkin eroavat toisistaan. Osa tutkijoista puhuu **kielten sekoittumisesta** (eng. language mixing), ja katsoo, että tämä on luonteeltaan epäsystemaattisempaa ja tiedostamattomampaa kuin varsinainen koodinvaihto. Osa katsoo kaksikielisten lasten käyttävän myös aikuisille ominaista koodinvaihtoa. Tutkijoiden näkemykset eroavat myös siinä, katsovatko he, ettei varhaisesti kaksikielinen lapsi kykene aluksi erottamaan kahta kieltä toisistaan, vai ovatko he sitä mieltä, että lapsen kaksi kieltä kehittyvät syntymästä lähtien kahtena erillisenä lingvistisenä systeeminä. 2000-luvulle tultaessa monet

tutkimukset tukevat kahden kielen systeemiä, koska kaksikielisten lasten kielenkehityksessä ei ole havaittu huomattavia eroja yksikielisten kehitykseen. (Genesee 2000; Genesee ym. 2004, 67–76; Hassinen 2005; Meisel 2000.) Tutkijat kuitenkin korostavat sitä, että pieni lapsi erottelee kuulemansa kielet lähinnä kieltä puhuvan henkilön perusteella eli lapsi yhdistää tietyn kielen tiettyyn ihmiseen (Berglund 2008; Hassinen 2005).

Genesee ym. (2004) toteavat kielten sekoittumisen olevan täysin normaali ilmiö kaksikielisillä lapsilla. Genesee (2000) esittää kolme syytä kielten sekoittumiseen:

1. lapsi tietää sanan vain toisella kielellä
2. lapsi on oppinut kyseisen sanan tai käsitteen ensin toisella kielellä ja kuulee tätä sanaa käytettävän enemmän, tai lapsi käyttää tietyn kielen sanoja puhuessaan tietyistä kontekstista esim. koulusta ja oppiaineista
3. toisella kielellä tietyt rakenteet ja ilmaisut ovat lapsesta helpompia kuin toisen kielen vastaavat (saattaa olla, että lapsi osaa paremmin ilmaista itseään, esim. tunteitaan toisella kielellä)

Yllä mainitut syyt liittyvät pitkälti lapsen hallitsemaan kielitaitoon hänen omaksumissaan kielissä. Yleensä varhaisesti kaksikielisen lapsen kielistä toinen on toista dominoivampi, jolloin on luonnollista, että lapsi tukeutuu vahvemman kielen sanastoon ja ilmaisiin keskustellessaan heikommalla kielellään (Genesee ym. 2004, 79–81). Kielten vaihtelua saattaa tapahtua myös tilanteissa, joissa kaksikielinen valitsee toiselle kielelle ominaisen sanan tai ilmauksen siitä syystä, ettei vastaavaa sanaa ole olemassa toisella kielellä (**kulttuurinen interferenssi**). Tällainen tilanne liittyy usein sanoihin, jotka koskevat toiselle kulttuurille ominaisia esineitä, tapoja tai ilmiöitä. On myös mahdollista, että toinen kieli sisältää enemmän ilmauksia samalle asialle (esim. suomen kielessä on monia eri sanoja, jotka kuvaavat lunta). Tällaista kielten vaihtelua kutsutaan **semanttiseksi interferenssiksi**. (Mackey 2000.)

Jos lapsen kielitaito toisessa kielessä ei ole vielä edistynyt, ei kielten vaihtelu välttämättä tapahdu kieliopin sääntöjen mukaan. Yksilö saattaa siirtää dominoivampaan kieleen kuuluvia rakenteita ja piirteitä toiseen kieleen, ja tuottaa näin virheellisiä rakenteita (esim. sanajärjestys, ilmaisut, intonaatio) opettelemassaan kielessä. Yleensä virheelliset tuotokset

ovat yleisempiä suullisessa kuin kirjallisessa kielen tuottamisessa. Tällaista siirtovaikutusta kutsutaan **transferenssiksi** (myös **interferenssi**, eng. language transfer, crosslinguistic influence)⁷. (Baker & Jones 1998, 702; Genesee ym. 2004, 94–95; Mackey 2000, 27–53.) Siirtovaikutukset voivat myös olla positiivisia, jolloin toinen kieli auttaa ymmärtämään käsitteitä ja kielen semantiikkaa paremmin (Baker & Jones 1998, 703).

Toista kieltä opettelevan käyttämästä osin virheellisiä rakenteita sisältävästä kielestä käytetään nimitystä **välikieli** tai **oppijankieli** (eng. interlanguage, learner language). Lehtinen (2002, 24) toteaa, että

”tällaisella kielellä tarkoitetaan sitä kielen muotoa, joka on tavallaan välittävä taso kielitaidottomuuden ja kielitaidon välillä ja joka ilmenee ja muuttuu kielen oppimisen prosessin aikana. Tämä oppijan kieli sisältää joitakin suoria lainauksia ja transferoitumia oppijan äidinkielestä ja se on systeemi, jossa esimerkiksi kohdekielen kielioppi on oppijan mukailemaa.”

Geneseen ym. (2004, 121) mukaan oppijankielen piirteitä selittävät erityisesti normaaliin kielenkehitykseen kuuluvat vaiheet. Oppilaan äidinkielen siirtovaikutus ei selitä näitä piirteitä yhtä paljon. (ks. myös Bergman 1996, 11–15; Mitchell & Myles 2004, 33–44.) Normaalin kielenkehityksen vaiheita ovat vahvemman kielen käyttöyritykset, puhumattomuuden vaihe, hyvin yksinkertaiset ulkoa opitut lausahdukset ja yksinkertaistukset (esimerkiksi oppilas jättää systemaattisesti monet sijapäätteet ja muut kieliopilliset rakenteet tuotoksestaan pois) ja lopulta tuottava puhe. Oppijankielelle on systemaattisuuden ohella ominaista myös vaihtelevuus; kielen oppija saattaa sanoa saman asian kahdella eri tavalla lyhyen ajan sisällä. Toista kieltä opetteleva voi myös tehdä liikayleistyksiä; hän ryhtyy virheellisesti soveltamaan kielioppisääntöä aluksi oikein oppimiinsa analysoimattomiin kokonaisuuksiin (esim. ulkona – ulkonassa). (Bergman 1996, 11–15; Genesee ym. 2004, 119–121; Mitchell & Myles 2004, 16.) Suomi-kouluissa suomen kieli edustaa joillekin oppilaille heidän toista kieltään ja saattaa olla, että he käyvät läpi kuvattuja oppijankielen vaiheita.

Kaksikielisen kielten vaihteluun voi vaikuttaa myös yksilön vahva tunnetila. Esimerkiksi väsymys tai kiihtymys saattaa aiheuttaa kielten sekoittumista ja transferenssia (Mackey 2000, 40). Genesee (2000, 335) korostaa myös ympäristön vaikutuksen merkitystä siinä, missä määrin lapsi sekoittaa kieliään puheessaan. Hän toteaa, että aikuisilta saatu malli

⁷ Myers-Scotton ja Jake (2000, 282) käyttävät samasta ilmiöstä termiä intrasential code-switching.

sekoittaa kahta kieltä keskenään saattaa selittää monessakin tapauksessa paljon enemmän lapsen kielten sekoittumista kuin on ajateltu, koska tätä näkökulmaa ei ole tarkasti tutkittu. Myös Meisel (2000, 345) katsoo aikuisten ja ympäristön antaman kielten käytön mallin vaikuttavan lapsen kielten sekoittumiseen. Kaksikielisen perheen käyttäessä Grammont'n periaatetta lapset yleensä sekoittavat kieliä vähemmän kuin tilanteessa, jossa vanhemmat puhuvat itse useampia kieliä lapselle (Genesee 2000, 335).

Mikäli aikuiset eivät itse turvaudu kielten sekoittamiseen, vaan pyrkivät löytämään sopivampia ilmaisutapoja ja kannustavat myös lasta ilmaisemaan itseään tilanteen edellyttämällä kielellä, vähenee varhaislapsuudelle ominainen kielten sekoittuminen, ja se muuttuu tiedostetuksi koodinvaihdoksi. Varhaisesti kaksikielisillä tiedostamatonta sekoittumista ei yleensä esiinny enää neljännen ikävuoden jälkeen, jolloin lapsen sanavarasto on myös monipuolistunut. (Genesee 2000; Hassinen 2005.) Aikuiselle erinomainen tapa ohjata lasta asianmukaiseen ilmaisuun on mallintaa lapselle kohdekielellä, mitä lapsi yrittää sanoa, esimerkiksi toistaa oikea sana tai ilmaisu omassa puheenvuorossa. Lasta ei tulisi koskaan rangaista kielten sekoittumisesta, vaan häntä tulisi aina kehua ja kannustaa. (Genesee ym. 2004, 112; Korpilahti 2007.)

Aikuisten tärkeä rooli kielen käytön mallintajana ja ohjaajana korostuu myös Suomi-kouluissa. Perinteisesti Suomi-koulujen opettajat puhuvat oppilaille vain suomea, ja tämä onkin edellä esitetyn valossa perusteltua. Samaa menetelmää käytetään myös kielikylvyssä, jolloin pyritään kielen omaksumiseen luonnollisen prosessin seurauksena. Suomi-koulun opettajien olisi kuitenkin hyvä tuntea oppilaidensa toista kieltä, jolloin oppilaiden tekemät virheet tulisivat ehkä paremmin ymmärrettäviksi, ja tämä saattaisi auttaa opettajaa myös ymmärtämään lapsen kokemia vaikeuksia kirjoitustehtävissä. Opettaja voi myös vertailla lapsen kanssa kielten eroja ja siten kehittää lapsen metalingvistista tietoisuutta. (Barratt-Pugh 2000, 178–179.) Barratt-Pugh (2000, 187) ehdottaa, että mikäli opettaja ei osaa lapsen toista kieltä, voi hän käännättää lapsen kirjoittaman tekstin, ja saada sitä kautta näkemystä lapsen kehitystasosta ja taidoista.

2.3.4 Kahdeksanvuotiaan kehitysvaiheesta

Tutkimukseni rajautuu kahdeksanvuotiaisiin Suomi-koululaisiin, joten katson tarpeelliseksi lyhyesti selvittää tämän ikäisen lapsen yleistä älyllistä kehitysvaihetta sekä hänen

kielellisen kehityksensä vaihetta. Jokainen lapsi on kuitenkin itsenäinen yksilö, joten kehitysvaiheesta on mahdollista luoda vain suuntaa antava katsaus.

Piaget'n jaottelun mukaan kahdeksanvuotias lapsi elää kahden kehitysvaiheen siirtymäkohdassa; takana on esioperationaalinen vaihe ja edessä useamman vuoden kestävä konkreettisten operaatioiden vaihe. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsen kielellinen kehitys on edennyt suurin harppauksin, joten lapsi taitaa äidinkieltä ilmaisua, perusrakenteita ja hänen sanavarastonsa on melko laaja.⁸ Kielestä on tullut myös lapsen ajattelun väline, ja hän kykenee tietoisesti valitsemaan puheensa sisällön. Konkreettisten operaatioiden vaiheelle (7–11-vuotiaat) on tyypillistä huima kognitiivinen kehitys, ja lapsi alkaa ymmärtää myös käsitteellisempää ajattelua. Tässä vaiheessa lapsi oppii luokittelemaan ja vertailemaan asioita ja esineitä. Tämä kehitys mahdollistaa muun muassa lukemaan oppimisen. Konkreettisten operaatioiden kautta elävän lapsen maailma pohjautuu kuitenkin vielä hänen omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Lapsen päättelyä auttaa asioiden konkreetti havainnollistaminen, mutta lapsi osaa jo hyödyntää myös mielikuviaan. Mielikuvat ovat kuitenkin voineet syntyä vain omakohtaisesta kokemuksesta. Tällä kehityskaudella lapsi oppii myös monia yläkäsitteitä ja käsitehierarkioita, mutta kahdeksanvuotias lapsi ei kuitenkaan vielä käsitä erittäin abstrakteja asioita. (Hautamäki 1998, 227; Raes 1998, 32–33; Schunk 2004; Takala & Takala 1988, 126–128.)

Gagen ja Berlinerin (1992) mukaan konkreettisten operaatioiden kautta elävän lapsen oppimista tukevat konkreettiset ja havainnolliset välineet, joita lapsi voi manipuloida, koskettaa, katsella ja tunnustella, sekä retket ja elämykset. Kun lapsi voi tutkia asioita ja saa henkilökohtaisia kokemuksia käsitteistä ja niiden välisistä suhteista, hän kykenee ymmärtämään käsitteet paremmin. Tätä selittää Piaget'n teorian ohella myös Brunerin kognitiivisen kasvun teoria, jonka mukaan lapsi ymmärtää ympäristöään ensin toiminnan kautta (motorinen toiminta, aistien välittämä tieto) ja visuaalisen muistin kehityttyä myös

⁸ Kaksikielisten lasten sanavarasto saattaa olla kussakin kielessä erikseen yksikielisen ikätoverin sanavarastoa pienempi, mutta yhteenlaskettuna molemmilla kielillä osatut sanat vastaavat suurin piirtein yksikielisen sanavaraston laajuutta. Kaksikielinen lapsi ei osaa kaikkien sanojensa vastineita kummallakin kielellä; kuusivuotiailla noin puolet sanavarastosta on sanoja, jotka he osaavat vain yhdellä kielellä. Tämä luku muuttuu lapsen kasvaessa, ja 11-vuotiailla on enää noin kolmannes sanoista ilman sanavastineita. (Genesee ym. 2004, 69–70.)

sisäisten mielikuvien avulla. Vasta omaksuttuaan tietoa näiden kanavien kautta voi lapsi käsitellä oppimaansa symbolisella tasolla eli kielen ja käsitteiden avulla. Schunk toteaaakin, että opettajan tulee ottaa huomioon lapsen taso; ennen kuin abstraktia käsitettä voidaan sellaisenaan opettaa, tulee asiaa harjoitella motorisesti ja kuvin. Uusien opittavien asioiden tulee jollain tasolla liittyä myös siihen, mitä lapsi jo tietää. Aikaisemmat tiedot suuntaavat oppijan tiedonhankintaa ja auttavat lasta keskittämään tarkkaavaisuuttaan olennaisiin asioihin. (Gage & Berliner 1992, 120–127; Hannus 1996, 22; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 46–47; Schunk 2004, 453–454.)

Kahdeksanvuotias kykenee keskittymään kulloinkin käsillä olevaan tehtävään ja tekemään myös yhteistyötä. Vaikka onkin vielä melko itsekeskeinen, tämän ikäinen osaa jo jonkin verran asettua toisen ihmisen asemaan. Yhteistoiminnallinen opetusmuoto edistää lapsen sosiaalista ja kielellistä kehitystä, koska sosiaalinen kanssakäyminen pakottaa lapsen kuuntelemaan muiden näkemyksiä asiasta ja perustelemaan omaa näkemystään. Kahdeksanvuotiaalle ikätoverit alkavat myös merkitä enemmän, eikä hän turvaudu enää yhtä paljon aikuisen apuun kuin aiemmin. (Gage & Berliner 1992; Schunk 2004.) Tämän ikäinen haluaa myös päästä itse osallistumaan ja kokeilemaan. Lightin ja Glachanin (1985) 7–8-vuotiailla tekemän tutkimuksen tuloksena oli, että pareittain työskennelleet lapset paransivat suoritustaan, jos molemmat saattoivat osallistua fyysisesti tehtävän suorittamiseen. Tutkijoiden tuloksena oli myös, että mainitun ikäisillä pareittain tehty ongelmanratkaisu on menestyksekkäämpää kuin yksinään tehty.

Entä sitten kahdeksanvuotiaan kielellinen kehitysvaihe? Todennäköisesti tämän ikäinen on jo oppinut äidinkieltä kirjain-äänne-vastaavuuden ja hän osaa dekoddata vieraitakin sanoja. Kokemukseni mukaan tämän ikäinen saattaa olla jo varsin sujuva lukija, ja yleensä lukeminen onnistuu myös äännettömästi. Lapsi alkaa oppia erottamaan erilaisia tekstityyppejä (runot, sadut, tietotekstit) ja kielelle ominaiset vivahteet ja synonyymit saattavat olla jo ymmärrettäviä. Kahdeksanvuotiaista kaikenlainen kielellä leikkiminen on hauskaa, ja he nauttivat riittelyistä, vitseistä ja arvuutteluista. Leiwon (1998, 203) mukaan lapsi alkaa seitsenvuotiaana huomata taivutusvirheitä ja lauseiden rakennevirheitä, ja hän kykenee myös yksinkertaisiin kieliopillisiin päätelmiin. 8–10-vuotiaat osaavat nämä asiat jo paremmin. Abstrakteja käsitteitä ymmärtävät kuitenkin vasta yli kymmenvuotiaat.

Noin seitsemänvuotiaana lapsi hallitsee pääpiirteissään äidinkielelleen ominaisen ääntämisen ja hän siirtyy kehityksessään fonologisen viimeistelyn kaudelle, jolloin ääntäminen hioutuu virheettömäksi. Suomen kieli eroaa monista muista kielistä vokaalien suuressa määrässä sekä siinä, että äänneillä – vokaaleilla ja konsonanteilla – on kaksi eri pituutta. Tätä kutsutaan kvantiteetiksi. Huomioitavaa on, että lapsen on vaikea oppia yleiskielisen astevaihtelun mukaista äänneiden kvantiteettia, mikäli aikuiset puhuvat hänelle hyvin lapsenomaista kieltä tai jos he käyttävät murretta. (Brown 2004; Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004; Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004.)

Barratt-Pugh (2000, 194–195) kirjoittaa, että kahdeksanvuotiaat kaksikieliset kykenevät tunnistamaan erikielisten tekstien eroja ja he kykenevät myös koodinvaihtoon. Heillä on kuitenkin vielä vaikeuksia käsitteiden kääntämisessä toiselle kielelle, jos käsitteellä ei ole suoraa vastinetta. He eivät myöskään kykene käyttämään toiselle kielelle kuuluvaa kirjoitustapaa, jos heitä pyydetään kirjoittamaan toisen kielen sana.

3 SUOMI-KOULUJEN TAVOITTEENA SUOMEN KIELEN TAIDON KEHITTÄMINEN

3.1 Käsitteitä kielitaidosta

3.1.1 Kielitaidon osa-alueet

Kielitaito voidaan määritellä eri tavoin. Edellisessä pääluvussa olen maininnut hyvin yleisen tavan lähestyä kielitaidon käsitettä jakamalla se osa-alueisiin: kuullun ymmärtämiseen, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Nämä osa-alueet voidaan edelleen jakaa vastaanottaviin eli reseptiivisiin (kuullun ja luetun ymmärtäminen) ja kieltä tuottaviin eli produktiivisiin (puhuminen ja kirjoittaminen) taitoihin. Näiden taitojen oppiminen eroaa toisistaan. Kohosen (1998, 33) mukaan reseptiivinen kompetenssi on kielen tuottamistaitojen pohjana. Oppija voi keskeisen merkityssisällön ymmärtäen käsitellä huomattavasti vaikeampaakin kieltä kuin mitä hän pystyy tuottamaan.

Kielitaidon osa-alueina mainitaan usein myös sanaston ja kielen rakenteiden (eli kielioppisääntöjen) hallinta. Henkilön kielitaitoa voidaan mitata kullakin osa-alueella erikseen, mutta kielitaitoon voidaan myös katsoa liittyvän näitä eri taitoja yhdistävä yhteinen alue, jolloin kielitaidon osa-alueet myös korreloivat jonkin verran keskenään (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 40–46).

3.1.2 Kielitieto ja kielitaito

Nissilä ja Mustaparta (2005, 84–85) laajentavat kielitaidon käsitettä jakamalla kielen hallinnan kielitietoon ja -taitoon (ks. myös Mitchell & Myles 2004, 21). Kielitaidolla he tarkoittavat oppilaan kykyä tuottaa oikea ilmaisu tai muoto, mutta oppilas ei välttämättä osaa selittää, miksi käyttää kyseistä muotoa. Kielitieto puolestaan tarkoittaa oppilaan kykyä selittää jokin kieleen kuuluva ilmiö. Oppilas ei tällöin kuitenkaan välttämättä osaa itse käyttää kyseistä tietoa tuottaessaan kieltä. Nissilä ja Mustaparta korostavat, että opetuksessa tulee opettaa molempia kielen osaamisen alueita. Opetettaessa pelkkää kielitietoa, ilman käytännön kielitaidon harjoittelua, oppilas ei uskalla itse tuottaa kieltä, koska pelkää virheitä. Jos taas harjoitellaan pelkkää kielitaitoa, saattaa oppilaan

oppijankieleen jäädä fossiloitumia (pysyviä virheellisiä rakenteita) ja kieliopillisia puutteita, koska hän ei saa tietoa oikeista malleista.

Nissilä ja Mustaparta (2005, 85) kehottavat opettamaan suomi toisena kielenä -oppilaille ensin kielitaitoa eli tarjoamaan oppilaille paljon käytännön kielenkäytön harjoitteita, esim. fraaseja. Vasta harjoitusten avulla saatujen omien kielenkäytön kokemusten jälkeen kieltä ryhdytään analysoimaan. Tämä menettely motivoi Nissilän ja Mustaparran mukaan oppilaita itse etsimään selityksiä oppimilleen ilmauksille. Aalto ja Tukia (2007) yhtyvät edellä esitettyyn painottaessaan, että funktionaalisessa (eli toiminnallisessa) kielenopetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaan tarpeista nousevista kielenkäyttötilanteista (eli kielitaidosta) eikä kielioppisääntöjen opettamisesta ja niiden soveltavasta harjoittelusta. Käyttäessään kieltä merkityksellisissä tilanteissa oppilas voi havainnoida kielessä olevia rakenteita ja tehdä itse päätelmiä kielioppisäännöistä.

Kohonen (1998, 33) toteaa, että oppilaalle kehittyy ensin tiedostamaton, intuitiivinen kielellinen kompetenssi. Abstraktit säännöt – eli kielioppi – opitaan myöhemmin tietoisesti. Nämä säännöt jäsentävät kielellistä aineistoa ja helpottavat kielen tietoista hallintaa. Yllä mainittu funktionaalinen kielenopetus soveltuu erityisesti suomea toisena kielenä opiskeleville. Äidinkielen opetuksen tavoitteena puolestaan on saada oppilaat tiedostamaan oman äidinkieltensä rakenteita (eli kielitietoa), jotta he voivat käyttää ja hallita kieltä tehokkaammin (Talvitie 1996, 37).

Kieltä voi opettaa funktionaalisen kielenopetuksen ohella myös formalistisesti eli kielen rakenteiden kautta. Kohonen (1998) toteaa kuitenkin, että rakenteiden opettelusta liikkeelle lähtevä opetus (esim. aikamuotojen jaottelu) on kyseenalainen opetusmuoto, koska säännöt ovat toisistaan riippuvia. Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka (2006, 45–46) huomauttavat myös, että on hyvin vaikeaa määritellä, mitkä kielioppisäännöt ovat helppoja tai vaikeita, vaikka usein rakenteiden jaottelua kannattava opetus pitää tärkeimpänä aloittaa opiskelu säännöllisesti esiintyvien ja yleisten ilmiöiden harjoittelulla.

Edellä olen pyrkinyt hahmottamaan kielitaidon käsitettä esittelemällä jaon kielitaidon osa-alueisiin sekä huomioimalla kielitiedon merkityksen kielitaidon rinnalla. Kielitaitoa voidaan lisäksi tarkastella Nissilän ym. (2006) kuvaaman jaottelun mukaan. Tässä jaottelussa korostuvat kielitaidon sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus.

3.1.3 Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus

Sujuvuuteen liittyy kielen vastaanottamisen ja tuottamisen nopeus. Sujuvan kielenkäyttäjän puhe ei katkea jatkuviin taukoihin, ja hän kykenee ymmärtämään syntyperäisen nopeaa puhetta. Tämä on mahdollista automaattistumisen avulla. Kielen ilmiöiden (sanat, rakenteet) automaattistuessa eli siirtyessä tiedostamattomaan, oppilas kykenee tuottamaan nämä ilmiöt ilman tietoista prosessia. Näin oppilas kykenee vähitellen eliminoimaan aktiivisen tarkkaavaisuuden (huomioon) määrää kognitiivisena prosessina. Kun huomiosta tulee automaattinen, informaation prosessointiin tarvitaan vähemmän kognitiivista työtä, ja siten oppilas voi kohdistaa tarkkaavaisuutensa sinne, missä sitä tarvitaan. Sujuvuus edistyy etenkin, jos kielen oppija kuulee kieltä koko ajan ympäristössään. (Nissilä ym. 2006, 67; Nissilä 2007; Schunk 2004, 455.)

Kielellinen tarkkuus kehittyy pääosin oppilaan tietoisien toiminnan tuloksena. Oppilas voi myös sivuuttaa tarkkuuden vaatimuksen, sillä melko usein keskustelutilanteissa vääriäkin rakenteita tai sanamuotoja käyttävä tulee ymmärretyksi. Ääntämisen tarkkuus ja prosodian⁹ hallitseminen on kuitenkin kielen oppijalle tärkeää, sillä puheen ymmärrettävyys paranee, kun ääntäminen noudattaa syntyperäisten puherytmien ja sävelkulkua. Prosodian hallitseminen auttaa kielen oppijaa myös ymmärtämään puhetta paremmin. (Aho 2004, 10–11; Nissilä ym. 2006, 101.)

Kirjoitustehtävissä kielellinen tarkkuus näkyy erityisen selvästi. Opettajien suhtautuminen oppilaan tekemiin kirjoitusvirheisiin voi vaihdella hyvinkin paljon. Osa suori toisena kielenä -opettajista katsoo, ettei oppilaan tekemiä virheitä tulisi ahkerasti korjata, vaan opettajan tulisi kannustaa oppilasta kirjallisiin tuotoksiin alusta alkaen ja pyrkiä virheisiin keskittymisen sijasta ymmärtämään, mitä oppilas on halunnut sanoa. Sinko (1996, 50) ehdottaa, että opettaja voi tarjota oppilaalle palautetta esimerkiksi kirjoittamalla oman tulkintansa tekstistä oppilaan tuotoksen viereen ja esittää jatkokysymyksiä. Laitala (1996, 75) ottaa hieman eri kannan oppilaan tekemien virheiden korjaamiseen. Hän katsoo, että muodolliset kirjalliset tuotokset tulee korjata välittömästi yhdessä oppilaan kanssa. Hänen mielestään on tärkeää korjata myös vapaista kirjoitelmista sellaiset virheet, jotka

⁹ Prosodialla tarkoitetaan puhejaksolle ominaista intonaation, painotuksen ja rytmin dynamiikkaa ja vaihtelua. Jokaisella kielellä on oma tyypillinen prosodia, joka osaltaan jäsentää puhetta, tehostaa kommunikointia ja täydentää puheen merkityksiä. (Kotimaisten kielten keskus.)

aiheuttavat tekstin väärinymmärrystä sekä tekstit, jotka laitetaan julkisesti esille. Virheiden korjaaminen ei kuitenkaan saisi aiheuttaa oppilaassa pelkoa tuottaa itse kieltä.

Toivola (2004, 220–221) näkee virheiden korjaamatta jättämisen voivan johtaa tarkkuuden kehittymisen pysähtymiseen. Hän toteaa, että mikäli oppilas saa positiivista palautetta, vaikka tuottaisikin äänteellisesti tai kieliopillisesti virheellistä kieltä, voi näistä virheellisistä muodoista tulla pysyvä osa hänen kielitaitoaan. Tätä ilmiötä kutsutaan fossilisaatioksi. Sitä tapahtuu myös silloin, kun puhuja ei saa lainkaan palautetta puheestaan.

Fossilisaatio saattaa viitata myös kielellisen kompleksisuuden pysähtymiseen. Oppilas ei pyri enää oppimaan uutta, eikä hänellä ole motivaatiota korjata kieleen jääneitä fossilioitumia. Kielitaidon kehittyminen pysähtyy, mikäli oppilas pyrkii välttämään uusien rakenteiden ja ilmausten kokeilua epäonnistumisen pelossa. Kielitaidon yhtenä mittana onkin vaihteleva ja rikas ilmaisukyky ja kyky hahmottaa kielellisiä vivahteita ja eroja. Tätä kutsutaan kompleksisuudeksi. (Nissilä ym. 2006.)

3.1.4 Kielitaito on vuorovaikutustaito

Yksilön kielelliseen kompetenssiin voidaan katsoa kuuluvan myös hänen kykynsä sovittaa oma kielellinen tuotoksensa kohdekulttuurille ominaisiin vuorovaikutustilanteisiin soveltuvaksi (kohteliaisuus, käytöstavat, muodollisten vs. epämuodollisten tilanteiden vaatima kieli) (Nissilä ym. 2006, 42–46).

Suomi toisena kielenä -opetuksessa on nähtävissä erilaisia lähestymistapoja siihen, minkälaista kielellistä kompetenssia oppilaiden tulisi oppia. Karanko ja Korpela (1996, 26) pitävät tärkeänä, että opettaja käyttää puhuessaan yleiskieltä, jotta oppilaat voisivat ymmärtää myös luettua tekstiä. Aho (2004, 45) kuitenkin huomauttaa, että yleiskielen käyttö on perusteltua vain, jos tarkoituksena on, että oppilas oppii lukemaan tällä kielellä. Sitä vastoin, jos tavoitteena on sujuva suullinen kommunikaatitaito, on oppilaille edullisempaa opettaa heille todellisissa tilanteissa käytettyä puhekieltä ja kielen prosodiaa.

Kielitaidon kehittämisen tavoitteet määräytyvätkin viime kädessä opetuksen yleisestä päämäärästä; pyritäänkö ensisijaisesti harjoittelemaan viestintä- ja vuorovaikutustaitoja oppilaan kannalta tärkeimmissä (arki) tilanteissa (funktionaalinen näkökulma) vai onko

tavoitteena saavuttaa opeteltavan kielen yhteisössä täysivaltainen kielellinen kompetenssi (sosiaalinen näkökulma), jolloin oppilas ymmärtää pienetkin puhe- ja kirjoituskielen erot ja vivahteet, kielelliset ilmaisut ja kulttuuriset käsitteet. (Nissilä ym. 2006, 40–46.)

3.2 Suomi-kouluissa annettava opetus

3.2.1 Suomi-koulujen opetusta ohjaavia tekijöitä

Suomi-kouluilla ei ole varsinaista yhteistä opetussuunnitelmaa, jota voisi verrata Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Niissä maissa, joissa Suomi-kouluilla on yhteinen kattojärjestö, esim. Saksassa, on kouluille laadittu yhteinen opetussuunnitelma (Eichhorn 2006). Yleensä Suomi-koulut kuitenkin laativat itse koulunsa toimintaa ohjaavan opetussuunnitelman, ja monissa kouluissa myös yksittäinen opettaja voi määritellä ryhmänsä opetustavoitteet ja opetuksen sisällöt. Joissakin kouluissa käytetään Kotiperuskoulun¹⁰ palveluja, jolloin annettava opetus seuraa Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita.

On vaikeaa täsmällisesti sanoa, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat Suomi-koulujen opetussuunnitelmien sisältöön. Uskoakseni Suomi-koulujen opettajien koulutustausta ja heidän perehtyneisyytensä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vaikuttavat ensisijaisesti siihen, millaisia tavoitteita he asettavat opetukselleen. Asuinmaan opetuskäytännöt voivat myös välittää arvoja ja sisältöjä, vaikka eivät suoranaisesti liittyisikään suomen kielen opettamiseen. Koska kaikilla opettajilla ei ole opettajankoulutusta, voivat myös opettajan omat koulu- ja opiskelukokemukset vaikuttaa hyvinkin suurella määrällä hänen opetustapaansa ja hänen asettamiinsa tavoitteisiin.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista tarkastella ja vertailla yksittäisiä Suomi-koulujen opetussuunnitelmia. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, millaisia oppimistavoitteita kahdeksanvuotiaille suomi-koululaisille yleisesti asetetaan. Tähän olen valinnut avuksi Educoden¹¹ ylläpitämät sivut OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu, joille Suomi-koulujen opettajat ovat kirjanneet ylös Suomi-koulun yleisiä tehtäviä ja tavoitteita.

¹⁰ Kotiperuskoululla tarkoitetaan verkossa tai kirjallisena etäkurssina suoritettavia suomalaisia peruskouluopintoja, joiden määrän oppilas ja hänen vanhempansa valitsevat yhdessä. Mahdollista on suorittaa näin myös koko suomalaisen perusopetuksen oppimäärä. Kotiperuskoulun nykyinen nimi on Etäkoulu Kulkuri.

¹¹ Entinen OPEKO

Kyseiset sivut ovat syntyneet OPEKOn Suomi-koulujen opettajille järjestämän koulutuksen tuloksena.

Edellä olen maininnut, että Suomi-koulujen opetustavoitteet voivat olla hyvinkin yksilöllisiä ja erota huomattavasti toisistaan. Suomi-kouluissa käytettävät oppi- ja harjoituskirjat noudattavat kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppikirjat on yleensä suunnattu suomea joko äidinkielenä tai toisena kielenä opiskeleville. Koska tämä tutkimus keskittyy näiden oppikirjojen soveltuvuuteen Suomi-kouluissa, katson tarpeelliseksi tarkastella myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden alakouluikäisille asettamia tavoitteita ja sisältöjä.

3.2.2 Tavoitteena herättää kiinnostus suomen kieleen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on herättää oppilaassa kiinnostus kieleen, kirjallisuuteen ja vuorovaikutukseen. Äidinkieltä ja kirjallisuutta ei nähdä vain tietoineena, vaan se käsitetään myös taito- ja taideaineeksi. Oppilaan vuorovaikutus- ja opiskelutaitojen kehittämistä pidetään tärkeänä.

Myös Suomi-koulut painottavat kiinnostuksen herättämistä suomen kieltä ja kulttuuria kohtaan. Koulujen tavoitteena on tarjota suomen kieltä iloisessa ja kannustavassa ilmapiirissä ja mahdollistaa suomen kielen käyttö liikunnan, askartelun, leikin ja yhteisen tekemisen varjolla. Oppilaan ilmaisuhalua ja -kykyä pyritään kehittämään ja hänen omatoimisuuttaan tukemaan. Opetus pyritään mukauttamaan oppilaan henkilökohtaisen kielitaidon mukaan. (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu.)

3.2.3 Kielitaidon kehittämisen tavoitteet

Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelun sivuilla on kirjattu ylös Suomi-koulujen opetustavoitteita ikäryhmittäin. 7–9-vuotiaiden tavoitteet on jaoteltu rakenteiden ja kieliopin oppimiseen (esim. aakkosten hallinta, kirjain-ääne-vastaavuus), puhumiseen (rutiininomaiset keskustelut, suomen kielelle ominaisen painotuksen tunnistaminen), kuullun ja luetun ymmärtämiseen, mekaaniseen luku- ja kirjoitustaitoon sekä viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin (kulttuurisidonnaiset tilanteet, arkipäivän puhekieli, keskustelutaidot). Oppilaiden sanavarastoa ja heidän ilmaisuaan, sekä suullista että

kirjallista, pyritään laajentamaan. Oppilaita kannustetaan myös arvostamaan kaksikielisyyttään ja ymmärtämään suomalaista kulttuuriperintöään. Opetusmenetelminä on mainittu kirjoittaminen, lukeminen, keskusteleminen, kuunteleminen, askarteleminen, vertaileminen, tiedon kerääminen, leikkiminen, näytteleminen ja laulaminen. (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu.)

Yllämainitut tavoitteet lähestyvät erityisesti Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittuja suomi toisena kielenä -tavoitteita, joita ovat puheen ymmärtäminen, puhuminen käytännön tilanteissa, luetun ymmärtäminen eri aihealueilla, lukeminen, sanaston kehittäminen, kirjoittaminen, luova kirjoittaminen, kielellinen tietoisuus ja kielentuntemus, oman ja suomalaisen kulttuurin vertailu ja näiden molempien arvostaminen. Opetussuunnitelman mukaan suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtana on oppilaan suomen kielen taito, ei luokka-aste, jolla hän opiskelee. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Myös perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetustavoitteina on tarjota opetusta, joka kattaa kaikki kielen osa-alueet ja kehittää oppilaan suullisia ja kirjallisia vuorovaikutustaitoja. Vuosiluokkien 1–2 tavoitteissa korostuvat vuorovaikutustaidot, lukeminen ja kirjoittaminen sekä oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen. Alaluokilla elämyksellisyys, kuunteleminen, kuvien katselu, lukeminen, luova toiminta ja keskustelu ovat tärkeitä oppimisen muotoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Kirjallisuuteen tutustuminen ja perehtyminen katsotaan perusopetuksessa hyvin tärkeäksi osaksi äidinkielen opintoja. Nieminen (2000, 43) toteaa, että kirjallisuuden käyttäminen on hyödyllistä myös suomi toisena kielenä -opetuksessa, koska sen avulla oppilaat voivat tutustua kielitaidon eri osa-alueisiin (sanasto, rakenteet) ja suomalaiseen kulttuuriin. Kirjallisuuden lukeminen voi myös synnyttää keskusteluja ja kirjoitelmia sekä opettaa arvioivaa lukutaitoa. Lisäksi opettaja voi lähestyä opetettavaa asiaa tietyn tekstin pohjalta. Myös Suomi-koulujen tavoitteissa oppilaita kannustetaan perehtymään suomalaiseen lastenkirjallisuuteen kuuntelemalla opettajan ääneen lukemia tarinoita ja satuja tai itse lukemalla (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu). Kirjallisuuteen perehtymisen osuus on Suomi-koulujen tavoitteissa kuitenkin vähäisempi kuin perusopetuksen tavoitteissa.

3.2.4 Tavoitteena toiminnallinen vai täysivaltainen kielitaito?

Edellä olen maininnut, että kielitaidon kehittäminen riippuu opetuksen päätavoitteesta; pyritäänkö saavuttamaan toiminnallinen (funktionaalinen) vai täysivaltainen kielitaito. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden lähtökohta on yhteisöllinen: kielen avulla voi päästä osalliseksi tiettyä yhteisöä, kulttuuria. Hallitsemalla yhteisön kielen oppilas voi myös vaikuttaa yhteiskunnallisiin oloihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Tämä näkemys vastaa kuvaamaani täysivaltaisen kielellisen kompetenssin tavoitetta.

Suomi toisena kielenä -opetuksen päämääränä voidaan myös pitää ajatusta peruskoulun päätyttyessä suomen kielen täysin hallitsevasta kansalaisesta, mutta opetussuunnitelman kuvaamat tavoitteet varsinkin alaluokilla annettavalle suomi toisena kielenä -opetukselle lähestyvät kuitenkin enemmän funktionaalista eli toiminnallista lähtökohtaa. Tämä näkyy opetuksen aihepiireissä ja arkitilanteiden kielenkäytön harjoitusten painotuksessa.

Suomi toisena kielenä -opetuksen sisällöt ovat pitkälti oppilaan henkilökohtaiseen elämään liittyviä. Nissilän ja Mustaparran (2005, 106) mukaan suomi toisena kielenä -opetukseen soveltuvia aiheita ovat perhe, ystävät, vuoden- ja vuorokaudenajat, sää, koti, asuminen, ihmisen keho ja vaatetus sekä ruokailu ja puhtaus. Oppilaan on hyvä oppia myös terveydenhoitoon, kouluun, liikennevälineisiin, viestintävälineisiin, luontoon, ympäristöön, vapaa-aikaan, urheiluun, matkailuun, Suomen maantietoon ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä sanoja. Sanaston kartuttaminen ja edellä mainittuihin aihealueisiin liittyvän fraseologian oppiminen on tärkeää. (Nissilä & Mustaparta 2005, 106; Talvitie 1996, 38–39.)

Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelun sivuilla kuvatut Suomi-kouluille soveltuvat aihepiirit ja teemat ovat pitkälti samoja kuin yllä mainitut. Koulut huomioivat kohdemaassa pysyvästi asuvat ja Suomeen palaavat oppilaat eri tavalla määrittelemällä näille ryhmille erilaiset tavoitteet. Suomeen palaavien oppilaiden opetuksen tavoitteena on ylläpitää oppilaiden äidinkieltä (suomea) kaikilla kielen osa-alueilla ja hyödyntää Kotiperuskoulun palveluja. Asuinmaassa pysyvästi asuville – suomea toisena äidinkielenään puhuville – oppilaille tavoitteena saattaa olla esimerkiksi keskusteluvalmiuden saavuttaminen, kirjoitustaito suomen kielellä tai halukkuus oppia ja käyttää suomea. (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu.)

Mielestäni on tärkeää pohtia äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteita ja niissä ilmeneviä eroja, sillä Suomi-kouluissa tapahtuva opetus lähenee oppilasaineksesta riippuen molempia lähtökohtia. Ja kuitenkin se myös eroaa – joskus hyvinkin ratkaisevasti – mainituista oppiaineista. Suomi toisena kielenä -opetuksen kohteena on maahanmuuttajaoppilas, joka kasvaa suomenkielisessä yhteiskunnassa ja opiskelee kaikkia kouluaineita suomeksi. Oppilaan suullisen kielitaidon ja kuullun ymmärtämisen taitojen katsotaan kehittyvän myös varsinaisten oppituntien ulkopuolella (Nieminen 2000, 45). Suomi toisena kielenä -opetuksessa harjoitellaan arkitilanteista selviytymistä, kuten kaupassa- tai lääkäriissäkäyntiä. Ulkosuomalaisen lapsen – siis suomi-koululaisen – arkitodellisuus on kuitenkin täysin toisenlainen. Ulkosuomalainen ei yleensä tarvitse suomen kieltä arjessa selviytymiseen, eikä ympäröivä kieliyhteisö tue suomen kielen käyttöä. Kokonaisen kieliyhteisön tukea kielitaitonsa kehittymiseen suomi-koululainen saakin kokea vain harvoin (mahdolliset vierailut Suomessa). Voidaankin ajatella, että Suomi-kouluissa annettava opetus lähenee eniten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittua Muu oppilaan äidinkieli -opetusta. Perusteissa kehoitetaan kuitenkin laatimaan tätä opetusta tukeva opetussuunnitelma suomi tai ruotsi äidinkielenä -oppiaineen pohjalta, joten en käsittele mainittua oppiainetta tässä tutkimuksessa sen lähemmin.

3.2.5 Huomion kohteena oppilaan koko persoonallisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvatut tavoitteet eivät kata vain kielellisiä tavoitteita, vaan niissä on löydettävissä myös kasvatuksellisia, oppilaan koko persoonallisuuden kehittämistä koskevia tavoitteita. Opetussuunnitelma pyrkii myös tukemaan oppilaiden kulttuurista identiteettiä. Seuraavaksi tarkastelen näitä tavoitteita lähemmin.

Tasapainoisen persoonallisuuden ja ajattelun kehittymiseen liittyvät tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että vuosiluokkien 1–2 opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottavaa. Kokonaisvaltaisella oppimisella tarkoitetaan "oppilaan koko olemusta ja persoonaa koskettavaa kasvua. Se on oppilaalle merkityksellistä, elämyksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavaa oppimista" (Kohonen 2000, 70). Kohonen (2000, 70–71) jatkaa, että kokonaisvaltaisesta kielenopetuksesta voidaan käyttää nimitystä kielikasvatus, jolloin

opetukselle asetetaan sisällöllisten tavoitteiden lisäksi myös kasvatuksellisia tavoitteita, kuten yhteistyötaitojen oppiminen. Kokonaisvaltaisen kielenoppimisen tavoitteita ovatkin oppilaan persoonallisuuden kasvu (itsetuntemus, maailmankuvan avartuminen, vastuullisuus ja oma-aloitteisuus, yhteistyöhalukkuus, toisten tukeminen) sekä oppilaan tietojen ja taitojen kehittyminen (kielitieto, viestinnällinen tehokkuus, oppimis- ja yhteistyötaitojen kasvu, oman oppimisen arviointitaidot). (Kohonen 2000, 71–72.)

Myös Suomi-koulut pyrkivät tukemaan oppilaidensa koko persoonallisuuden kasvua. Suomi-koulujen tavoitteena on ohjata oppilaita suvaitsevaisuuteen, tasa-arvoon, luovuuteen ja positiiviseen minäkuvaan. Opetuksen tulee edistää positiivisia onnistumisen elämyksiä ja luoda turvallisuudentunnetta. Kasvatukselliset tavoitteet näkyvät myös hyvien käytöstapojen harjoitteluna ja omatoimisuuden tukemisena. (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on lisäksi antaa oppilaalle keinoja käsittää ja jäsentää ympäröivää maailmaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Äidinkielen hallinta ohjaa myös ajattelun kehittymistä ja tarjoaa rakennusaineita kognitiivisille toiminnoille. Myös Suomi-koulujen tavoitteena on kehittää oppilaiden luovaa ajattelua ja päättelykykyä (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu).

Kulttuuri-identiteetin kehittymiseen liittyvät tavoitteet

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyy yhtenä aihealueena Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Kyseisen aihealueen tavoitteena on auttaa oppilasta tuntemaan oma kulttuuritaustansa. Painotus ei kuitenkaan ole vain suomalaisuuteen kasvamisessa, vaan myös pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin sisäistäminen tuodaan esille. Aihealueen sisältöihin kuuluu myös muihin kulttuureihin tutustuminen. Ote on entistä kansainvälisempi.

Ulkosuomalaiselle kulttuuri-identiteetin kehittyminen ja sen tukeminen on luonnollisesti erittäin tärkeää. Suomi-koulut korostavat oppilaiden suomalaisen identiteetin vahvistamista opettamalla suomalaisia perinteitä ja kulttuurisidonnaisia tapoja ja antavat näin oppilaille tietoa omista juuristaan. Suomi-koulut pyrkivät myös tuomaan esille kaksi- ja monikielisyyden etuja ja tärkeyttä. (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu.)

Suomi-koulut tuottavat kulttuurien välistä toiminnan kompetenssia opettaessaan lapsia kunnioittamaan ja positiivisesti asennoitumaan sekä kohdemaan että Suomen kulttuuriin ja pyrkiessään vertailemaan näiden maiden eroja myös kielenkäytön yhteyksissä. Tavoitteena on lisätä kykyä nähdä asioita toisesta näkökulmasta ja kykyä sietää erilaisuutta.

4 OPPI- JA HARJOITUSKIRJA SUOMI-KOULULAISEN OPPIMISPROSESSIN TUKIJANA

4.1 Oppimateriaalin käsitteestä ja oppikirjan tehtävästä

4.1.1 Oppimateriaalin ja oppikirjan käsitteestä

Opetuksen apuna käytetään yleensä erilaisia oppivälineitä ja -materiaaleja. Oppimateriaalilla tarkoitetaan yleisesti opetuksen tueksi laadittua aineistoa, joka välittää oppilaille tietoa ja pyrkii aikaansaamaan oppilaissa pysyväisluonteisia ja tavoitteiden mukaisia oppimiskokemuksia, tietoja, taitoja ja asenteita. (Heinonen 2005; Määttä 1984; Oppimateriaalikomitean mietintö 1973.)

Vainionpää (2006) on jaotellut oppimateriaalin muodot seuraavasti:

1. Oppi- ja tehtäväkirjat
2. Opettajan materiaalit
3. Kuvamateriaalit
4. Audiovisuaaliset oppimateriaalit
5. Digitaaliset oppimateriaalit
6. Muut oppimateriaalit (todelliset esineet, medialähteet)

Olen rajannut käsillä olevan tutkimuksen tarkastelukohteeksi pelkästään oppi- ja harjoituskirjat, vaikka Suomi-kouluissa varmasti hyödynnetään myös muita oppimateriaalimuotoja. Vainionpää (2006, 82) määrittelee oppikirjan olevan *oppimista edistävää informaatiota sisältävä kirjamuotoinen materiaali*. Harjoituskirja puolestaan tukee oppikirjaa ja tarjoaa siihen liittyviä harjoituksia.

Oppikirjat laaditaan siten, että ne noudattavat voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, ja ne on yleensä kohdistettu tietyn ikäisille oppilaille. Suomessa tehtyjen oppikirjojen sisältöön vaikuttavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös kustantajien ja kirjantekijöiden näkemykset. (Heinonen 2005.)

4.1.2 Oppikirjan opetuksellinen tehtävä

Hannus (1996, 13) toteaa, että

”oppikirjan perustehtävä on tarjota oppilaalle tietoisesti jäsentynyt ja hänen tasoaan vastaava tulkinta tietystä sisältöalueesta. Onnistuneen oppikirjan pitäisi auttaa oppilasta luomaan itselleen käsiteltyä aihepiiriä koskevat riittävän edustavat sisäiset mallit.”

Myös Kari (1987, 13) kirjoittaa, että oppimateriaalin tehtävä on auttaa oppilaita tekemään havaintoja ja jäsentämään uutta tietoa yhdistelemällä sitä aikaisempiin tietoihin. Kari ottaa kuitenkin huomioon myös opettajan merkityksen tämän jäsentelyprosessin tukijana.

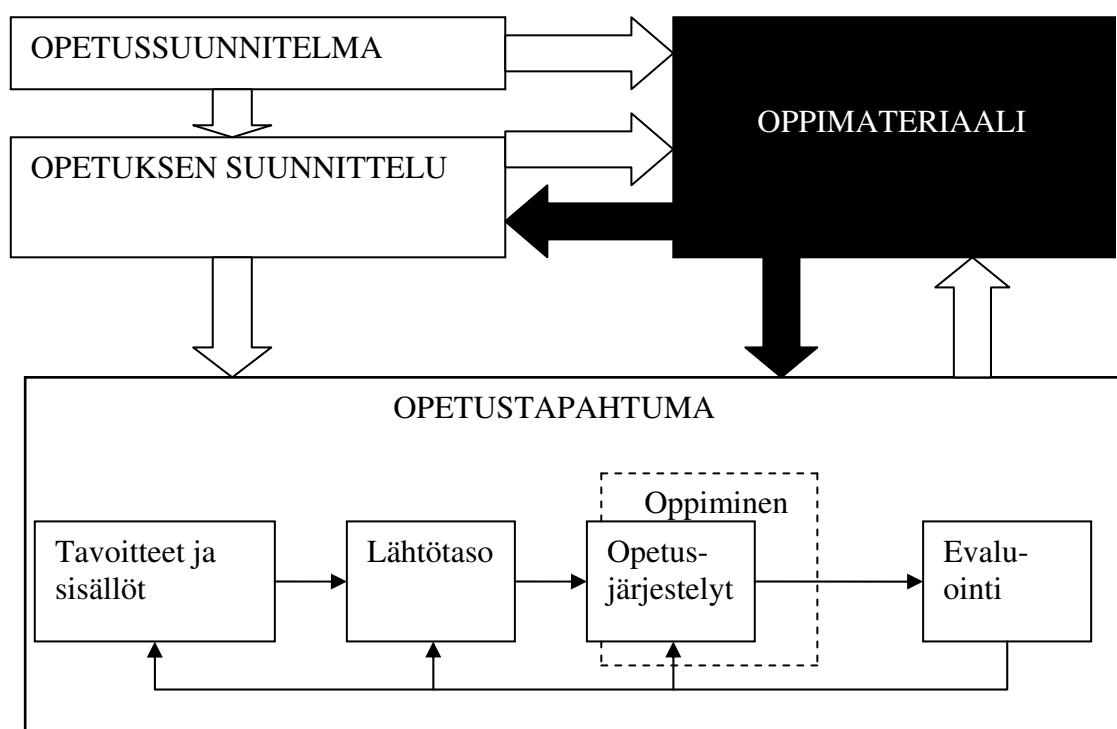
Oppikirjan funktioita voidaan tarkastella myös opetusprosessin vaiheiden kautta. Opetuksen toteutusvaiheessa oppikirjan tulee motivoida ja ohjata oppilaan tarkkaavaisuutta, välittää oppiaineelle luonteenomaista tietoa, ohjata opiskelua sekä tarjota oppilaalle mahdollisuuksia harjoitella ja soveltaa oppimaansa (Gagné 1970 ks. Määttä 1984, 5–6). Oppikirjaa voidaan käyttää myös opetuksen avulla saavutettujen tulosten arviointiin (Määttä 1984).

Oppikirja voi vaikuttaa opetukseen jo ennen varsinaista opetustapahtumaa myös ohjaamalla opettajan etukäteissuunnittelua. Oppikirjan sisältämät oppiainesisällöt tukevat usein opetuksessa käsiteltäviä asioita ja ohjaavat opettajaa tunnin tavoitteiden ja rakenteen suunnittelussa. Myös oppikirjan esittämät opetusmenetelmät voivat ohjata opettajan tuntisuunnitelmaa. On myös mahdollista, että opettaja luovuttaa koko suunnitteluvastuun oppikirjalle. Mikäli opettaja päätyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksensa puhtaasti kirjan esittämillä tavoilla, puhutaan **oppikirjasidonnaisesta** opetuksesta. (Heinonen 2005; Mikkilä 1992.) Leino (1978, 2, 4) viittaa oppikirjasidonnaisuuteen mainitessaan, ettei voida pitää oppikirjan etuna, jos opettajan oma suunnittelu ja ennakkovalmistelu jäävät vähälle. Hän kirjoittaa myös opetusprosessin siirtymisestä kokonaan oppimateriaalin varaan, esim. silloin, jos opettaja vain osoittaa oppikirjan sivun, joka oppilaiden tulee tehdä.

Suomalaisten opettajien oppikirjasidonnaisuuteen on viitattu monissa yhteyksissä. Mikkilä ja Olkinuora (1993, 57) ovat katsoneet oppikirjan toimineen opettajan konkreettisena opetussuunnitelmana ja näin ohjanneen opetusprosessin etenemistä voimakkaasti. Myös Kaikkosen (1998, 17) mukaan 1990-luvulla oppikirjat ohjasivat vieraiden kielten opiskelua

ja toimivat siten opetuksen todellisena opetussuunnitelmana. 2000-luvulla opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien vaikutusta opetukseen tutkineen Heinosen (2005) tulokset osoittivat, että noin puolet hänen tutkimukseensa osallistuneista opettajista eteni opetuksessaan oppikirjojen mukaan. Myös vuonna 2009 valmistuneen väitöskirjan mukaan suomalainen perusopetus on vielä hyvin oppikirjakeskeistä (Vitikka 2009).

Leinon (1978, 6–7) luoma Glaserin malliin pohjautuva opetuksen perusmalli (kuvio 3) esittelee oppimateriaalin (siis myös oppikirjan) sijoittumisen opetustapahtumaan vaikuttavien päätekijöiden suhteen. Opetukseen vaikuttavia tekijöitä ovat opetussuunnitelma, koulun ja opettajan tasolla tehty opetuksen suunnittelu sekä varsinainen opetuksen toteutuminen, jotka kaikki vaikuttavat oppimateriaaliin. Oppimateriaali puolestaan vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja itse opetustapahtumaan. Kuvion tummat nuolet viittaavat oppimateriaalin käyttöön. Edellä mainittu oppikirjasidonnainen opetustapa näkyisi alla olevassa kuviossa erityisen korostuneina nuolina oppimateriaalista opetuksen suunnitteluun ja opetustapahtumaan sekä opetussuunnitelman vaikutuksen kapenemisena opetuksen suunnitteluun.



KUVIO 3. Oppimateriaalin viitekehys (Leino 1978, 6).

Suomi-koulujen tilannetta ajatellen yllä oleva malli saattaa vaikuttaa liian suoraviivaiselta. Koulujen käytössä on Suomen olosuhteisiin ja suomalaisen Peruskoulun

opetussuunnitelman pohjalta tehdyt oppikirjat, vaikka Suomi-koulujen opetustavoitteet ja oppisisällöt saattavatkin erota suuresti tästä opetussuunnitelmasta. Suomi-koulussa toimiva opettaja voikin tuntea ristiriitaa pyrkiessään toteuttamaan koulunsa opetussuunnitelmaa välineenään toista opetussuunnitelmaa palvelemaan luodut oppikirjat. Huomioitavaa on myös, että varsinaiseen opetustapahtumaan vaikuttavat suomi-koululaisten erilaiset lähtötasot, jolloin luokka-asteittain etenevät oppikirjat eivät välttämättä sovellu opetuksen tueksi opettajan toivomalla tavalla.

Yksi oppikirjan tehtävä onkin tukea opettajia heidän opetustyössään ja vastata opettajien tarpeisiin. Kuusiston (1989, 28) tutkimuksessa opettajat arvostivat oppikirjan roolia opettajan työn helpottajana jopa enemmän kuin sen merkitystä oppilaan työn helpottajana. Heinosen (2005) tutkimustulokset paljastavat kuitenkin, että ensisijaisesti opettajan työtä helpottamaan luodut oppimateriaalit ohjaavat opettajia opettajajohtosiin opetusmenetelmiin ja oppimateriaaliin pohjautuvaan opetukseen.

Oppikirjan valikoiva käyttö opetuksen tukena saattaa tuntua opettajasta vaikealta. Kananojan (1999, 36 ks. Heinonen 2005, 35) mukaan opettajat kokevat usein, että asiantuntijoiden laatimien oppikirjojen asiasisältöjen karsiminen on riski, jota he eivät halua tai osaa tehdä (ks. myös Lehtinen 1989, 20–21). Näin on varmasti monesti laita myös Suomi-kouluissa, joissa opettajien joukossa on erittäin paljon niitä, joilla ei ole opettajankoulutusta. Edelleen vaikeaksi oppikirjojen sisältöjen harkitun käytön tekee se, ettei Suomi-kouluissa ole yhteistä virallista opetussuunnitelmaa. Moni Suomi-koulun opettaja, joka opettaa Suomeen myöhemmin palaavia oppilaita, saattaa ajatella, että suomalaiseen peruskouluun tarkoitettujen oppikirjojen sisällöt ja tavoitteet ovat juuri niitä sisältöjä, joita hänen tulee tunneillaan harjoituttaa.

Oppikirjan merkitystä suomi-koululaisten oppimisprosessin tukijana ei kuitenkaan tule vähätellä. Oppikirjat tarjoavat oppilaiden lähtötason huomioiden erilaisia suomenkielisiä tekstejä ja harjoituksia ja paljastavat suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan kuuluvia ilmiöitä. Oppikirjojen avulla oppilaat saavat myös tietoa Suomen luonnosta, historiasta ja kirjallisuudesta – suomen kielen rakenteista puhumattakaan.

4.2 Oppikirjan ominaisuuksista

4.2.1 Oppikirjan ominaisuuksien jaottelutapoja

1970-luvulla suomalainen oppimateriaalitutkimus keskittyi hyvin pitkälti oppimateriaalin ominaisuuksien tarkasteluun ja arviointikriteeristön luomiseen. Tällöin syntyivät myös oppimateriaalien ominaisuuksia jaottelevat erilaiset luokittelutavat.

Ensimmäinen esittelemäni luokittelutapa pohjautuu väljästi Oppimateriaalikomitean mietinnön (1973) tekemään jaotteluun ja Jarkko Leinon (1978) luomaan neliportaiseen kriteeristöön.

Oppikirja voidaan jakaa sisällöllisiin ja didaktisiin ominaisuuksiin. Oppimateriaalikomitean mietinnön (1973, 49) mukaan ”oppimateriaalin sisällöllä tarkoitetaan sitä oppiainesta tai tietoa, jonka materiaali välittää käyttäjilleen”. **Sisällöllisillä ominaisuuksilla** voidaan puolestaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, kuinka oppikirja toteuttaa oppiaineelle asetettuja tavoitteita ja kuinka se noudattaa voimassaolevaa opetussuunnitelmaa. Sisällöllisiä vaatimuksia ovat myös asiatietojen virheettömyys, sisällön ajankohtaisuus ja objektiivisuus sekä oppiaineen oikeanlainen painottaminen. (Leino 1978; Lepistö 1976, 6.)

Oppikirjan **didaktisiksi ominaisuuksiksi**¹² voidaan katsoa esimerkiksi kirjan käyttämät ennakkojäsentelyt ja ohjaavat kysymykset, joilla pyritään synnyttämään oppilaassa uteliaisuutta ja sisäsyntyistä motivaatiota. Oppikirjat voivat olla motivoivia myös olemalla elämänläheisiä, todellisuutta vastaavia, kiinnostavia ja hyödyllisiä. Motivoinnin lisäksi didaktisia ominaisuuksia ovat oppilaan aktivointi, oppilaiden kehitystason ja valmiuksien huomioon otto, pedagoginen eriyttäminen ja erilaisten opetusmenetelmien mahdollistaminen. Oppilaiden kehitystason huomioon ottaminen voi tarkoittaa esimerkiksi oppiaineen esityksen etenemistä helposta vaikeaan, oppiaineen kielellistä soveltuvuutta ikätasolle (sanaston ymmärrettävyys, lauserakenteen yksinkertaisuus), tiedon selkeä esitystapa (kuvien ja symbolien käyttö sisällön havainnollistamisen muotona) sekä

¹² Oppimateriaalikomitea kutsui näitä ominaisuuksia pedagogis-psykologiseksi vaatimuksiksi (Oppimateriaalikomitean mietintö 1973, 52).

harjoitusten monipuolisuus, riittävyys ja sovellettavuus. (Kari 1987, 39–40; Leino 1978; Lepistö 1976; Oppimateriaali-komitean mietintö 1973.)

Sisällöllisten ja didaktisten ominaisuuksien lisäksi Oppimateriaalikomitea (1973) ja Leino (1978) toivat luokittelussaan esille myös käytännöllisten ominaisuuksien merkityksen. **Käytännöllisiin ominaisuuksiin** kuuluvat taloudelliset vaatimukset, kuten sopiva hinta ja materiaalin laatu ja kestävyys. Oppikirjoja voidaan tarkastella myös sen mukaan kuinka helppokäyttöisiä ne ovat (hakemistot, sisällysluettelot). Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi Leino (1978) huomioi myös ne ominaisuudet, jotka **auttavat opettajaa arvioimaan oppilasta** (esim. summatiiviset tehtävät).

Oppikirjan ominaisuuksia voidaan edellä olevan jaottelun lisäksi tarkastella myös Heidtin (1978 ks. Määttä 1984, 16–17) tekemän luokittelun mukaan, jossa kirjan ominaisuuksia tarkastellaan ensimmäisenä akselilla **konkreettisuus – abstraktisuus**. Oppikirjan oppiaineksen konkreettisella esittämisellä tarkoitetaan sellaista opetusta, joka esittelee opeteltavat asiat mahdollisimman lähellä elettyä todellisuutta, jolloin oppilaat saavat asiasta omakohtaisia kokemuksia ja elämyksiä. Vastakohta konkretisoinnille on asioiden esittelemine abstraktilla tasolla. (Vuorinen 1993, 42–43.)

Toisena Heidtin luokittelussa mainitaan **modaliteetti**, jolla tarkoitetaan eri aistikanavien käyttöä oppiaineksen esittelyssä. Vuorinen (1993, 42–43) käyttää eri aisteja hyödyntävästä opetusmenetelmästä nimeä havainnollistaminen, ja rohkaisee tarjoamaan oppilaille havaintoja eri aisteja käyttäen. Myös Moilanen (2002) toteaa, että mikäli oppikirjan tekstejä ja harjoituksia käsitellään vain kirjallisesti, jäävät eri aistikanavat käyttämättä. Hän ehdottaa, että työstämällä tekstejä eri aistikanavien kautta teksteistä muodostuu oppilaille mielekkäitä kokonaisuuksia.

Heidtin jaottelun kaksi viimeistä muuttujaa **mukauttaminen oppilasmuuttujiin** (joita ovat esim. oppilaan kognitiiviset kyvyt ja oppimistyyli) sekä **ärsykkeiden muunteleminen** (miten ärsykkeet esitetään oppilaille) lähestyvät mielestäni hyvin pitkälti edellä käsiteltyjä oppikirjan didaktisia ominaisuuksia, joten en tarkastele niitä tässä sen lähemmin.

4.2.2 Oppikirjatekstin ominaisuuksista

Oppikirjat koostuvat pääosin tekstistä, kuvituksesta ja tehtävistä. Oppikirjan tekstin tarkoituksena on antaa oppilaille uutta tietoa ja opettaa uusia oppiaineelle ominaisia termejä ja käsitteitä. Tekstin kielellisen ja tiedollisen tason tulee kuitenkin olla ikäkaudelle sopivaa.

Oppikirjojen arviointia helpottavien kriteerien luonnin jälkeen suomalainen oppikirjatutkimus keskittyi pääosin luettavuustutkimuksiin, joiden avulla pyrittiin selvittämään kirjojen ymmärrettävyyttä ja tekstien ominaispiirteitä hyödyntämällä muun muassa tarkkoja luettavuuskaavoja. Julkusen (1988) tutkimustulosten mukaan peruskoulun kirjat oli 1980-luvulla pääosin laadittu liian vaikeiksi, eivätkä ne siten soveltuneet hyvin oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn. Oppikirjoja on yleisestikin moitittu siitä, etteivät niiden käyttämä kieli ja käsitteet vastaa oppilaiden omaksumiskykyä (Uusikylä & Atjonen 2005).

Karvonen (1995) on selvittänyt¹³ oppikirjatekstille tyypillistä tekstilajia eli oppikirjagenreä tekstianalyysin keinoin. Hänen mukaansa oppikirjoille on ominaista tietynlainen persoonattomuus, asiakeskeisyys, lauseiden tiiviys ja pelkistyminen, jopa luettelomaisuus. Tekstit koostuvat pääosin yksilauseisista virkkeistä, ja sanastossa substantiivit ovat yliedustettuja. Tämä saattaa olla tulosta siitä, että sivumääräisesti rajattuihin teksteihin pyritään mahdollittamaan kaikki mahdollinen tieto ja termistö käsiteltävästä ilmiöstä. Syntaktinen yksinkertaisuus ei kuitenkaan takaa tekstin helppotajuisuutta. (Karvonen 1995.)

Lehtinen (1989, 21–22) ja Mikkilä (1992) kirjoittavat samasta asiasta. Oppikirjojen kieli on rakennettu yksinkertaisista lauseista koostuvaksi, mutta samalla virkkeiden sidosteisuus toisiinsa on hävinnyt, eikä oppilaalle ole annettu välineitä yhdistellä tekstissä esiintyviä käsitteitä ja ymmärtää niiden välisiä suhteita. Epäjohdonmukainen ja sidosteisuudeltaan heikko teksti saattaa puolestaan vaikeuttaa syvällistä tekstinymmärtämistä ja oppiminen jää siten pintaprosessoinniksi. Eri vuosiluokkien ympäristö- ja luonnontiedon sekä biologian ja maantiedon oppikirjoja analysoineiden Mikkilä-Erdmannin, Olkinuoran ja Mattilan (1999, 442–443) tutkimustuloksena oli, että ala-asteen oppikirjojen teksti oli lähinnä luonteeltaan

¹³ Karvonen (1995) on analysoinut lukion biologian ja maantiedon oppikirjoja.

kuvailevaa, sidosteisuudeltaan heikkoa ja opeteltavat käsitteet vain todettiin niitä sen kummemmin erittelemättä tai selittämättä.

Myös Karvonen (1995) kritisoi oppikirjatekstejä siitä, että ne esittävät opeteltavat asiat luetteloina ja väitteinä, jotka oppilaan odotetaan omaksuvan ilman omakohtaista pohdintaa. Hän huomauttaa, että oppikirjat eivät tue oppilaan oppimista sitomalla opeteltavia abstrakteja ilmiöitä oppilaiden arkikokemuksiin ja auttamalla käsitteellistämään näitä kokemuksia, vaan tiedon oppimisen lähtökohtana ovat annetut abstraktit käsitteet. Oppikirjat viittaavat oppilaiden arkikokemuksiin vain esimerkinomaisesti ja elaboroivana aineksena.

Samantapaisia päätelmiä ovat tehneet myös yläluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja analysoineet Aalto ja Kauppinen (2011), joiden mukaan oppikirjat eivät anna oppilaille mahdollisuuksia pohtia ja havainnoida omia kokemuksiaan opeteltavaan asiaan liittyvästä kielenkäytöstä. Oppikirjat eivät tue oppilaiden päätelmien tekoa ja tiedon rakentamista, vaan ne tarjoavat opeteltavan asian valmiina. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja tarkastellut Kouki (2010, 182–186) puolestaan toteaa, etteivät hänen analysoimansa oppikirjat edistä tieteellisten käsitteiden oppimista, koska ne jättävät huomiotta käsitteenmuodostukselle ominaisen syvällisen prosessin. Kouki esittää, että kyseiset oppikirjat jäävät käsitteiden opettamisessa niiden (epämääräisen) määrittelyn tasolle, jolloin oppilasta ei auteta rakentamaan käsitesisältöä ja soveltamaan opittavia käsitteitä tai selittämään tieteellisiä käsitteitä arkikäsitteiden avulla.

Oppilaiden arkikokemuksia ja niiden kautta syntyneitä arkikäsitteitä ei kuitenkaan tulisi jättää käsittelemättä. Vygotskyn (1986) mukaan lapsen käsitteellinen ajattelu kehittyy hänen ympäristöstään tekemiensä havaintojen ja päätelmien myötä. Nämä arkikokemuksesta syntyneet spontaanit käsitykset ovat tieteellisempien käsitteiden syntymisen rakennuspalikoita, sillä tieteellisten käsitteiden omaksuminen on prosessinomaista erilaisten arkikäsitteiden yhdistelemistä ja ylä- ja alakäsitteiden luomista. Jos oppikirjateksti ei kosketa oppilaan arkitodellisuutta tai mahdollista havaintojen tekoa ja päättelystä, jää oppiminen hyvin pinnalliselle tasolle.

Suomi-koululaiset sukeltavat samojen oppikirjatekstien maailmaan kuin Suomessa asuvat ikätoverinsakin. Oppikirjatekstit ovat kuitenkin kulttuurisidonnaisia. Kulttuuri määrää

oppikirjojen kirjoitustavat, kielikuvat ja asioiden ja ilmiöiden tarkastelutavat. Monien sanojen merkitykset ovat sidoksissa siihen kulttuuriin, jossa kieli on syntynyt ja jossa sitä käytetään. Näin ollen Geberin (1996) mukaan esimerkiksi verbien merkitys ja niiden käyttö saattaa olla hyvinkin erilaista eri kulttuureissa. Sanastoa ei siis useinkaan voi vain kääntää kieleltä toiselle, vaan oppilaan tulee ymmärtää myös sanojen syvempi merkitys. Myös laajemmat käsitteet rakentuvat eri kielissä eri tavoin ja sisältävät erilaisia vivahteita tai merkityksiä. Koska yleensä oppikirjan käyttäjät kuuluvat samaan kulttuuriympäristöön, pidetään näitä oppikirjassa käytettyjä käsitteitä ja ilmaisutapoja itsestään selvinä. (Baker & Jones 1998, 699; Geber 1996, 80; Karvonen 1995, 22–23.)

Vieraan kielen opetuksessa nämä käsite-erot on tunnistettu. Salmi (1993) on huomionut kielikohtaiset tavat ajatella ja ymmärtää käsitteitä. Hän toteaa, että jotta kielen käsitteelle antama merkitys opittaisiin, tulisi käsitteen funktionaalinen tausta selvittää. Oppimista helpottaa myös, jos opettaja selvittää kuinka oppilaat hahmottavat ja jäsentävät kieltä ja maailmaa, ja kuinka he ilmaisevat semanttisia rakenteita äidinkielellään. Geber (1996, 79–80) jatkaa, että muulla kuin äidinkielellään opiskelevia auttaa, jos erityisesti tarkastellaan merkitykseltään toisiaan lähellä olevien käsitteiden erottavia ominaisuuksia (ns. distinktiivisiä piirteitä) samaan tapaan kuin äidinkieltään oppiva lapsi tarkkailee ja oppii, mikä on esim. tuolin ja pallin, puuron, vellin ja kiisselin, padan ja kattilan, paperin ja pahvin tai vaikkapa hirven ja poron välinen ero. Norman (1993, 139) toteaa, ettei vieraiden kielten oppikirjoissa useinkaan käytetä oppimisessa hyödyksi kontrastiivisuuteen perustuvaa oppimistapaa, vaan kielten vertailuun harjaannuttaminen jää opettajan tehtäväksi.

Suomen kielen oppikirjat saattavat hyödyntää suomen kielen taajuussanastoa ja edetä kirjan edetessä yleisemmistä sanoista vähemmän yleisiin. Voionmaa (1993) kuitenkin arvelee, etteivät oppikirjojen tekijät rakenna kirjojen kappaleita tietoisesti sanaston taajuuslukemia tarkastellen, vaan valitsevat käyttämänsä sanat enemmänkin intuitiivisesti. Vierasta kieltä opeteltaessa Voionmaa kuitenkin ehdottaa yleisempien verbien opettamista jo opetuksen alussa, koska näillä sanoilla kielenoppija kykenee ilmaisemaan monia asioita ja käyttämään niitä monenlaisissa yhteyksissä (niiden avulla on mahdollista ilmaista sanottavansa kiertoilmauksin silloinkin, kun erityissanasto puuttuu). Näille verbeille voi yleensä helposti löytää vastineet myös muista kielistä, joten ne on helppo kääntää. Jakonen

(2008, 53–54) ehdottaa myös, että suomi toisena kielenä -opetuksessa kannattaisi pohtia, mitkä sanat toistuvat usein ja ovat ikään kuin akateemista perussanastoa.

4.2.3 Oppikirjan kuvituksesta

Oppikirjojen kuvitusta tutkineen Hannuksen (1996, 47–50) mukaan kuvituksen funktiot ovat 1) tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja mielenkiinnon herättäminen sekä asiassa pitäytyminen, 2) muistamisen helpottaminen, 3) ymmärtämisen edistäminen, 4) omakohtaisen asiaan liittyvän pohdinnan herättäminen ja 5) tunne-elämysten ja esteettisten kokemusten tarjoaminen. Hannus jakaa funktiot myös kognitiivisiin ja affektiivisiin. Kognitiivisia ovat kolme edellä ensin mainittua ja affektiivisia ovat a) opetustavoitteisiin sopivien tunteiden herättäminen ja b) oppilaan asenteisiin vaikuttaminen.

Kuvan tehokkuus piilee siinä, että sen ja katsojan välissä ei ole välittävää tekijää, kuten esimerkiksi kielessä on (Hannus 1996, 35). Kuvien tarkastelussa oppilas käyttää tulkinnassaan hyödyksi omia kokemuksiaan, tunteitaan ja aiempia tietojaan. Hän valitsee, mitä kuvasta havainnoi, ja pyrkii yleensä keksimään kuvan ulkopuolisia tapahtumia ja miettii, mistä tapahtumasta kuva on pysäytetty otos. (Vuorinen 1993.) Kuvitus helpottaa opittavan asian havainnollistamista, jos lapsi ei vielä osaa tuottaa sopivia mielikuvia (Hannus 1996, 63).

Oppikirjojen kuvissa on tavallista enemmän ohjaavia ärsykeitä, joiden tarkoituksena on ohjata oppilaan tarkkaavaisuutta tiettyihin asioihin. Kookkaat ja värikkäät kuvat saattavat kuitenkin helposti ohjata oppilaan tarkkaavuutta sivuun varsinaisesta opittavasta asiasta, koska hän saattaa huomata vain visuaalisesti voimakkaat ärsykkeet. Sama vaikutus voi olla kuvien liiallisilla yksityiskohdilla. Kokematon kuvien tulkitsija saattaa jäädä tulkinnassaan hyvin pinnalliselle tasolle, eli huomata vain ulkoiset ja epäoleelliset piirteet. Hannus toteaa, että voimakas visualisointi tai perinteinen kuvitus eivät ole oppimisen kannalta optimaalisia ratkaisuja, vaan kohtuullinen ja selkeä kuvitus tuottaa parhaimman tuloksen. (Hannus 1996.)

Hannuksen (1996) tutkimuksen mukaan oppikirjan kuvitus ei kuitenkaan erityisesti edistä opeteltavan sisällön oppimista. Hannuksen tutkimustulosten mukaan kuvituksella ei ollut merkitystä olennaisen sisällön palauttamisessa, mutta se vaikutti positiivisesti faktojen eli yksityiskohtien muistamiseen sekä jonkin verran myös sisällön ymmärtämiseen silloin, kun

kuva liittyi sisältöön. Kuvitus ei varsinaisesti helpottanut sisällön laaja-alaista ymmärtämistä, sillä kuvat eivät ohjanneet oppilaita oppimisen kannalta oleellisiin asioihin heidän lukiessaan kirjan tekstiä. Tutkimuksen mukaan kuvitus edisti lähinnä senkaltaista kouluoppimista, jota voidaan mitata mekaanisilla muistitehtävillä. Hannus toteaa myös, että oppilaat ovat jo varsin varhain (10-vuotiaasta lähtien) tekstisuuntautuneita oppijoita. Hän ehdottaakin, että oppikirjoissa tulisi painottaa oppilaiden kehitystasoa vastaavaa laadukasta tekstiä ja niiden sisältämien kuvien määrää tulisi karsia.

4.2.4 Oppikirjojen tehtävien ominaisuuksista

Oppi- ja harjoituskirjojen sisältämiä tehtäviä ja harjoituksia voidaan jaotella eri tavoin. Esittelen seuraavaksi kolme jaottelutapaa, jotka erittelevät tehtävien ominaisuuksia niiden vaatimien kognitiivisten toimintojen vaikeustason mukaan, kielen osa-alueiden mukaan sekä käytettyjen opetusmenetelmien mukaan.

Tehtävien vaatimat kognitiiviset prosessit

Oppikirjojen tehtäviä voidaan analysoida siltä kannalta, mitä älyllisiä prosesseja tai kykyjä ne edellyttävät oppilailta. Modernin oppimiskäsityksen mukaan oppiminen voi tapahtua pintatasolla tai syvemmillä tasolla. Mekaaniset muistisuoritukset, toistaminen ja kertaus vaativat vain tiedon pintaprosessointia, kun taas soveltamista ja ymmärtämistä vaativat tehtävät edistävät ajattelun taitoja. (Manninen ym. 2007, 52; Mikkilä & Olkinuora 1993, 68.)

Turun yliopiston oppimateriaalitutkimusta tehneet Mikkilä ja Olkinuora (1993, 65–66) ovat jakaneet oppikirjojen tehtävät

1. puhtaasti reproduktiivisiin eli toistuvaa suoritusta edellyttäviin tehtäviin,
2. reproduktiivisiin tehtäviin, jotka myös sisältävät toistavan elementin, esim. tunnistamistehtävät, nimeämistehtävät tai yksinkertaiset, synonyymien avulla tapahtuvat määrittelytehtävät,
3. rajoitetusti aktivoiviin tehtäviin, joissa oppilaan tulee rajatusti pohtia ja yhdistellä asioita, esim. vertailutehtävät ja miksi-kysymykset, jotka vaativat perusteluja,
4. laajasti aktivoiviin tehtäviin, joihin vastausta ei löydy tekstistä, vaan on yhdisteltävä tietoa laajemmin ja hyödynnettävä myös ennakkotietoja, esim. projektityöskentely.

Oppimateriaaliprojektin (Mikkilä & Olkinuora 1993) tuloksena oli, että oppikirjojen tehtävistä yli puolet kuului ryhmään 2. reproductiiviset tehtävät ja aktivoivien tehtävien osuus oli varsin pieni. Tutkimuksessa ilmeni myös, että ryhmien 1. ja 2. tehtävät edellyttivät vain pintatason prosessointia, sillä työkirjatehtävät aktivoivat oppilaita lähinnä vain siirtämään faktoja tekstistä työkirjaan. Oppikirjat myös sisälsivät vain harvoin ennakkojäsentäjiä tai viittauksia edeltävään tai tulevaan. Myös yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja analysoineet Aalto ja Kauppinen (2011) totesivat, että oppikirjat eivät pyrkineet selvittämään, mitä oppilaat jo tiesivät opeteltavasta aiheesta, vaan tarjosivat vain lähinnä soveltavia tehtäviä, joiden avulla oppilaat saattoivat harjoitella kirjoissa valmiina annettua tietoa.

Oppilaiden aiemmat tiedot ovat kuitenkin oppimisen kannalta tärkeitä, sillä oppilaan on saatava mahdollisuus prosessoida tietoa siten, että hän voi jäsentää sen jo olemassa oleviin sisäisiin malleihinsa – eli aiempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa. Aiempi tieto myös auttaa oppilasta keskittämään tarkkaavaisuuttaan olennaisiin, entistä tietoa täydentäviin asioihin. Mitä monipuolisemmat sisäiset mallit oppilas omaa, sitä helpompi hänen on oppia uusi yksittäinenkin tiedonsiru. Pelkkä oppilaan saatavilla oleva relevantti sirpaletieto tai harjoitus ei kuitenkaan vielä takaa oppimista, sillä on myös selvitettävä, että oppilaan ajattelussa tapahtuu käsitteellinen muutos. Oppilaan aiempien tietojen hyödyntämisessä on myös otettava huomioon, että oppilaille saattaa olla virheellisiä käsityksiä opittavasta asiasta. Mikkilä-Erdmannin, Olkinuoran ja Mattilan mukaan oppikirjojen tulisikin sisältää oppilaan ajattelutoimintoja kehittäviä tehtäviä, jotka edistävät opittavien käsitteiden oikeansuuntaista ymmärtämistä ja vähentävät väärinkäsityksiä. Oppikirjojen tehtävien tulisi myös johtaa käsitteiden soveltamiseen, tiedon etsintään ja muokkaukseen sekä ohjata oppilaita oppimaan oppimisen taitoja ja ratkaisemaan todellisen elämän ongelmia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 86–87; Hannus 1996, 22; Mikkilä 1992, 125; Mikkilä & Olkinuora 1993, 68; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999; Vuorinen 1993, 5.)

Kokeilua ja tutkimista edellyttävät ns. ongelmanratkaisu- ja avoimet harjoitustehtävät tarjoavat syvemmän tason oppimista ohjaamalla oppilasta soveltamaan ja harjoituttamaan oppimaansa autenttisessa tai simuloitussa ympäristössä. Avoimet yhteistoiminnalliset tehtävät edistävät korkeamman tason oppimista, ja samalla ne antavat oppilaille

mahdollisuuden toteuttaa ominta vahvinta oppimistyyliään. Luovuutta vaativat tehtävät edustavat hyvin korkean tason oppimista. (Manninen ym. 2007; Määttä 1984; Sahlberg & Sharan 2001; Vuorinen 1993.)

Pintaprosessointia edellyttäviä harjoituksia ei kuitenkaan tule täysin sivuuttaa, sillä niillä on tärkeä tehtävä oppikirjaharjoitusten joukossa. Mekaaniset tehtävät, ns. drilliharjoitukset, harjoittavat tehokkaasti perustaitoja, joiden automatisoituminen on Underwoodin ja Underwoodin (1990 ks. Sahlberg ja Sharan 2001) mukaan välttämätöntä, jotta aivot vapautuisivat syvemmän tason työskentelyyn. Myös Uusikylä ja Atjonen (2005, 22, 154) katsovat, että luovat harjoitukset ovat mahdollisia vasta, kun perustaidot ovat automatisoituneet. Vuorinen (1993, 86–87) toteaa myös, että suljettujen kysymysten (vastaus annetuista vaihtoehdoista) soveltuva paikka on, kun oppilaan tietoja halutaan tarkistaa tai kontrolloida, tai kun aikaa on hyvin vähän.

Perustaitojen automaattistuminen on erityisen tärkeää kielen oppimisessa, koska tämän prosessin avulla kielen sujuvuus paranee (ks. alaluku 3.1.3). Mekaanisilla harjoituksilla voidaan nähdä olevan oma roolinsa kielitaidon tukemisessa ja edistämisessä. Aalto ja Kauppinen (2011) esittävät kuitenkin, että erityisesti kaksi- ja monikielisille oppilaille on hyödyllistä, jos opetukseen sisällytetään oppilaalle kognitiivisesti haastavia ja mielekkäitä tehtäviä ja jos näiden tehtävien teossa lähdetään liikkeelle oppilaan ennakkotiedoista, jotka ovat saattaneet muodostua eri kielillä, eri ympäristöissä ja eri näkökulmista. Kaksi- ja monikielistä oppilasta tukee erityisesti myös vuorovaikutteinen yhteistoiminnallinen oppiminen, jolloin hän rohkaistuu aktiiviseen kielenkäyttöön ja voi harjoitella tehtävän vaatimaa kielitaitoa. Oppilaan mahdollisesti puutteellista kielitaitoa ei tulisi nähdä syvemmän tason tehtävien esteenä, vaan opetus tulisi rakentaa siten, että kaikki oppilaat voivat osallistua tehtävän suorittamiseen. Aalto ja Kauppinen toteavat kuitenkin, etteivät heidän analysoimansa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat tarjonneet vankkaa tukea kaksi- ja monikielisen oppilaan aktiiviseen osallistamiseen ja vuorovaikutteiseen oppimiseen.

Kielen osa-alueiden mukaan jaotellut tehtävät

Lepistö (1976) on jaotellut äidinkielen opetukseen tarkoitetut tehtävät kielen osa-alueiden mukaan seuraavasti:

1. Puheilmaisu: keskustelut, näytelmät, dramatisointi, vuoropuhelu, äänteiden tuottaminen
2. Kuuntelemisen kehittäminen: erottelutehtävät, nauhatehtävät, opettaja kertoo, toiset kertovat
3. Kielentuntemus: sanaselitykset, sanan, lauseen, äänteen ja kirjainten merkitykset, välimerkit
4. Kirjoittaminen: tunnistamis-, jäljentämis- ja tuottamistehtävät
5. Luetun ymmärtäminen: kuvan ja sanan yhdistämistehtävät, täydentämistehtävät, kysymykset tekstistä, ohjeen mukainen toiminta, tietojen etsimistä vaativat tehtävät.

Lehtisen jaottelu liittyy ensimmäisen luokan oppikirjoihin, joten kuhunkin luokkaan sisältyvät tehtävät vaikeutuvat ylemmille luokille siirryttäessä. Esitettyyn jaotteluun voisi lisätä myös kuvien tarkastelutehtävät ja mediakasvatukseen liittyvät tehtävät.

Opetusmenetelmien mukaan jaotellut tehtävät

Oppikirjan tehtäviä voidaan tarkastella myös didaktisesta näkökulmasta eli minkälaisen opetusmenetelmien käyttöön ne ohjaavat opettajaa ja oppilaita. Opetusmenetelmiä voidaan jaotella hyvin monin tavoin, mutta esitän seuraavaksi lukemani kirjallisuuden pohjalta luomani jaottelun, joka soveltuu tässä tutkimuksessa käytettäväksi.

1. Koko luokan yhteiset harjoitukset ja opettajan kerronta
2. Pari- ja ryhmätyöskentely
3. Itsenäinen työskentely
4. Toiminnalliset tehtävät, jotka pohjaavat konkreettisuuteen ja omakohtaiseen kokemiseen
5. Ongelmanratkaisu ja tutkiva oppiminen, esim. projektityöskentely

Koko luokan yhteistä opetusta voidaan pitää opettajakeskeisenä opetusmenetelmänä, jolloin opettaja on vastuussa opetuksen etenemisestä ja harjoitusten suorittamisesta. Opetuksen ei tulisi Uusikylän ja Atjosen (2005, 120–121) mukaan olla pelkästään opettajan aloitteesta etenevää ja opettajan ohjaamaa, vaan opetukseen tulisi sisällyttää myös oppilaskeskeisiä ja yhteistoiminnallisia muotoja.

Oppilaskeskeisempää opetusmuotoa edustaa **ryhmätyöskentely**. Johnson ja Johnsonin (2004) mukaan se on paikallaan, kun

- a) pyritään saavuttamaan syvemmän tason oppimista ja päättelyä
- b) oppilaiden sisäistä motivaatiota halutaan nostaa
- c) oppilaiden keskinäisiä positiivisia suhteita halutaan edistää
- d) oppilaat tarvitsevat sosiaalista tukea
- e) oppilaiden itsetuntoa halutaan tukea
- f) oppilaiden sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja ja kykyä toimia tiimin jäsenenä halutaan edistää

Pienryhmätyöskentely antaa myös vastuun oppimisesta oppilaille. Tämä työskentelymuoto sopii tietojen soveltamiseen, mielipiteiden muodostamiseen ja taitojen harjoitteluun. Se ei sovellu niinkään tietojen antamiseen, mutta kylläkin tietojen hankintaan. (Vuorinen 1993, 96–97.) Kielenopetuksessa ryhmätyöskentely edistää kommunikaatiotaitoja vieraalla kielellä.

Yhteistoiminnallinen oppiminen sekoitetaan usein ns. perinteiseen ryhmätyöskentelyyn. Yhteistoiminnallisella oppimisella (eng. co-operative learning) tarkoitetaan suuren opetusryhmän jakamista pedagogisista syistä pienempiin muutaman oppilaan käsittäviin ryhmiin. Ns. perinteisestä ryhmätyöskentelystä poiketen nämä pienryhmät toimivat usein pidempään yhdessä – useampia viikkoja. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu myös jokaisen oppilaan yksilöllinen vastuu oppimisestaan, ja työskentelyn lopuksi jokaisen ryhmän jäsenen oppiminen varmistetaan. (Kagan & Kagan 2001, 44–45; Sahlberg & Sharan 2001.) Koska Kaganin ja Kaganin (2001, 46) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu lisäksi oppimiseen tekemisen ja vuorovaikutuksen avulla, ulottuu tämä työskentelymuoto yllä mainitussa jaottelussani ryhmätyöskentelyn lisäksi myös toiminnallisiin menetelmiin, ongelmanratkaisuun ja tutkivaan oppimiseen.

Oppilaan **itsenäinen työskentely** eli yksilötyöskentely tukee oppimista siinä, että jokainen voi edetä omaan tahtiinsa. Se soveltuu myös taitojen harjoitteluun ja tietojen hankintaan. Oppilas ottaa myös itse vastuun oppimisestaan työskennellessään yksin. (Vuorinen 1993, 107–110.) Itsenäinen työskentely soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa opettajan on eriytettävä tehtäviä oppilaiden osaamisessa olevien suurien tasoerojen takia.

Toiminnallisissa tehtävissä harjoitellaan ja sovelletaan opittua, ja ne soveltuvat erityisesti taitojen opetteluun. Toiminnallisia tehtäviä ovat muun muassa leikit ja pelit, tutustumiskäynnit, retket, simulointi, askartelu, esitykset ja draama. Toiminnallinen oppiminen tukee oppilaan koko persoonallisuutta ja luovuutta. (Vuorinen 1993.)

Ongelmanratkaisuun tähtäävät tehtävät nousevat ongelmälähtöisen opetuksen periaatteista (eng. problem based learning), jotka korostavat faktojen oppimisen sijaan kykyä hankkia uutta tietoa ja arvioida sitä. Ongelmien ratkominen tapahtuu yleensä ryhmätyönä. Ongelma-lähtöisen oppimisen periaatteita ovat:

- oppimisen tulee liittyä laajempiin kokonaisuuksiin
- oppija on aktiivinen
- oppimistehtävien tulee perustua oikeisiin ongelmatilanteisiin ja tehtäviin
- tehtävien tulee vastata todellista maailmaa
- oppija saa ratkaista tehtävän
- oppimisen tulee haastaa mutta myös tukea
- kannustetaan vaihtoehtoisten näkökulmien etsimistä ja testaamista
- oppijoiden tulee arvioida omaa oppimisprosessiaan.

(Manninen ym. 2007, 55.)

Vuorisen (1993, 134–137) mukaan ongelmanratkaisutehtävät sopivat erityisesti tilanteisiin, joissa opittuja tietoja ja taitoja sovelletaan. Ongelmanratkaisu lisää myös oppilaiden motivaatiota, mikäli ongelma on tasoltaan oppilaille sopiva. Sopivan tasoiset tehtävät sijoittuvat oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle¹⁴, jolloin tehtävän sisältämä opeteltava asia on oppijan saavutettavissa eli opittavissa. Liian helpot tehtävät laskevat motivaatiota ja liian vaikeat aiheuttavat turhautumista ja levottomuutta. (Nissilä 2007.)

Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyy vahvasti myös professori Kai Hakkaraisen luoma **tutkiva oppiminen**. Tutkivan oppimisen prosessi etenee käsiteltävän ongelman kontekstin luomisesta varsinaisen ongelman asettamiseen. Ongelmat ovat oppilaiden omia kysymyksiä, joihin he haluavat löytää tieteellisen selityksen. Oppilaat myös etsivät itse vastaukset asettamiinsa ongelmiin, luovat hypoteeseja ja testaavat niitä. Tämän jälkeen

¹⁴ Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -periaatteen mukaan oppilas voi oppia hieman kehitystasonsa yläpuolella olevia asioita, mikäli saa niiden oppimisessa apua aikuiselta tai muilta oppilailta. Keskeinen oppimista edistävä tekijä on tällöin yhteinen vuorovaikutus ja selvitystyö. (Baker & Jones 1998, 707.)

oppilaiden luomia selityksiä arvioidaan ja teorioita parannellaan. Lopuksi tulokset jaetaan muiden oppilaiden kanssa. (Hakkarainen ym. 2004, 288, 299–303.)

Toinen tapa jakaa oppikirjojen tehtäviä opetusmenetelmittäin on soveltaa Heinosen (2005) mallia:

1. Oppilaskeskeiset opetusmenetelmät: projektityöskentely, ryhmätyöt, opintokäynnit, oppilaiden esitykset, roolileikit, väittelyt ja kyselyyn harjaannuttamiset, suggestopedia, rentoutus ja näytelmät.
2. Oppimaan oppimista tukevat opetusmenetelmät: ennakkojäsentäjät, käsitekarttatekniikka, yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät, luovan ongelmanratkaisun menetelmät ja käsitteen omaksumisen menetelmät.
3. Opettajajohtoiset opetusmenetelmät: opettajan kerronta, yhteinen keskustelu, oppilaiden itsenäinen työskentely tehtävien parissa, oppilaspareittain suoritettavat tehtävät ja yhteinen harjoitus.

Heinonen (2005, 93–94) toteaa, että yllä mainituista opettajajohtoisista menetelmistä voisi hyvin käyttää myös nimitystä perinteiset opetusmenetelmät, koska joukossa on myös menetelmiä, jotka eivät ole kovinkaan opettajajohtoisia.

4.3 Oppikirja oppimiskäsitysten ilmentäjänä

Tämän tutkimuksen aiheena eivät sinänsä ole erilaiset oppimis- ja opetuskäsitykset, joten en käsittele niitä tässä kovin laajasti. Katson kuitenkin aiheelliseksi lyhyesti selventää erilaisiin oppimiskäsityksiin liittyviä piirteitä, koska oppikirjat, kuten myös opetussuunnitelmat, pohjaavat aina tekijöidensä arvomaailmaan ja heidän käsityksiinsä oppimisen ja opettamisen laadusta ja tavoitteista.

Oppimiskäsitykset ja samalla myös oppikirjan ominaisuudet ovat muuttuneet Suomessa paljon viime vuosikymmeninä. Hannus (1996, 14) erottaa kolme eri vaihetta oppikirjan kehityksessä. Ensimmäinen, auktoriteettikirjoittajien kausi, kesti oppikirjan syntyvaiheista 1960-luvun loppuun. Tällä kaudella oppikirjoille oli ominaista, että ne kirjoitti yksi tai kaksi oman tieteenalansa asiantuntijaa, jotka tarjosivat kirjassaan kaiken tarvittavan tiedon. Tämä suunta edusti behavioristista opettajajohtoista oppimiskäsitystä. Myös kielen oppimisen teorian pohjautuivat 1950- ja 1960-luvuilla behaviorismiin. Behavioristit

uskoivat, että oppijan äidinkieli vaikuttaa suuresti vieraan kielen oppimiseen ja että oikeiden reaktioiden vahvistamista tarvitaan paljon. He myös uskoivat, että virheet voidaan kitkeä pois, jos harjoittelua tapahtuu tarpeeksi (erilaiset drillausharjoitukset pohjautuvat behavioristiseen näkemykseen). Harjoitusten kohteena olivat erityisesti ne alueet, joissa kaksi kieltä eroaa suurella määrällä toisistaan. (Mitchell & Myles 2004, 30–32.)

Toinen oppikirjan kausi oli oppikirjatyöryhmien ja massatuotannon kausi, joka alkoi peruskoulun syntymisen aikoihin 1970-luvulla. Tieto alkoi tällöin muuttua konstruktivistiseen suuntaan, mutta oppikirjojen pohjalla vallitsi kuitenkin voimakas jälkibehavioristinen oppimiskäsitys, joka ilmeni tarkkojen yksityiskohtien muistamisen painotuksena eikä niinkään asioiden yhdistelemisen tai kokonaisuuksien ymmärtämisen korostamisena. Tällöin oppikirjojen muodoksi syntyi oppikirja-työkirja-malli ja yhden oppitunnin aikana käsiteltävät asiat oli esitelty oppikirjan kahdesta sivusta koostuvalla aukeamalla. Uudenlainen oppikirjamalli ohjasi opettajien didaktista työskentelyä behavioristisempaan – opetusteknologisen mallin – suuntaan, koska kirjoihin oli tehty valmis didaktinen malli. Käytetyt opetusmenetelmät olivat opettajajohtoisia. (Hannus 1996, 14–15; Lehtinen 1989, 20; Manninen ym. 2007; Mikkilä-Erdmann ym. 1999.)

1980-luvulla oppimateriaali käsiteltiin opetusprosessiin vaikuttavaksi tekijäksi eikä vain tiedon antajaksi. Oppimisessa ei enää keskitytty pelkästään oppimistuloksiin, vaan myös prosessiin eli ajattelun taitojen kehittymiseen. Mekaanisten muistitehtävien lisäksi kirjoihin sisällytettiin myös vaikeampia ymmärtämistehtäviä. Tämä oli seurausta kognitiivisen psykologian suuntauksen voimistumisesta, sillä kognitiivinen lähestymistapa korostaa oppijan omaa ymmärrystä ja aktiivisuutta ja katsoo, että oppilas asettaa tavoitteita, ohjaa omaa toimintaansa, hakee palautetta ja jäsentää oppimaansa jo olemassa olevien skeemojen pohjalta. Ajan henkeen vaikutti myös humanistinen kasvatusfilosofia, joka korostaa yksilöllisen kehityksen huomioimista ja katsoo, että opetettava aines lähtee oppilaasta. Yksilöllisyyden korostaminen näkyi 1980-luvulla myös erityisesti oppilaan itseohjautuvuuden painottamisena. Kognitiiviseen ajatteluun ja humanistiseen filosofiaan yhdistyi kuitenkin vielä myös behavioristinen suuntaus, joka jatkui osittain 1990-luvulle. (Hannus 1996, 14–15; Kari 1987; Linna 1995, 35; Manninen ym. 2007, 21.)

Kolmas Hannuksen (1996) esittelemä oppikirjojen kokema vaihe on oppikirjaprojektien kausi, jolle on ominaista useiden eri kirjoittajien tuottamat oppikirjat. Oppikirjan teko

nähdään hänen mukaansa projektina, jolle asetetaan tavoitteita ja sen kannattavuutta ennustetaan ja lasketaan. Hannuksen tutkimus sijoittuu 1990-luvun puoliväliin, jolloin konstruktivistiset näkemykset alkoivat yhä enemmän vaikuttaa opetuskäytäntöihin. Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma vuonna 1994 pohjasi konstruktivistiseen suuntaukseen ja se pyrki entistä oppilaskeskeisempiin opetusmenetelmiin. (Hannus 1996; Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 64 ks. Heinonen 2005.)

Konstruktivistinen suuntaus vaikuttaa suomalaiseen opetukseen yhä edelleen 2000-luvulla; myös uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 käsittävät oppimisen olevan luonteeltaan konstruktivistista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys voidaan jakaa 1) sosiaaliseen konstruktivismiin eli sosio-konstruktivismiin (ryhmässä tapahtuva oppiminen ja yhteinen tiedon rakentaminen) ja 2) kognitiiviseen konstruktivismiin (yksittäisen oppilaan älyllisten prosessien ja käsitteellisen muutoksen tukeminen)¹⁵. Konstruktivistiset suuntaukset korostavat oppilaan aikaisemman tiedon merkitystä, uuden tiedon syvällistä ymmärtämistä ja omaksumista, kykyä soveltaa opittua tietoa uusissa yhteyksissä, oppilaan kykyä itse säädellä oppimistaan sekä yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. (Manninen ym. 2007, 111; Tynjälä 1999.)

2000-luvulla keskiöön on noussut konstruktivismista ja kognitiivisesta oppimiskäsityksestä ammentava oppimisympäristöajattelu, jonka yleistyttyä oppilaskeskeisyys, ongelmalähtöinen oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä oppimisen siirtyminen luokkahuoneen ulkopuolelle ovat erityisesti korostuneet perinteisen opettajajohtoisen opetuksen sijaan. Mannisen ym. mukaan opetuksessa pyritään nykyään kehittämään yhteisöllisyyttä, mutta myös yksilöllisyyttä, joka näkyy heidän mukaansa käsikirjamaisina oppikirjoina. Opettaja valikoi, mitkä asiat vievät oppijaa eteenpäin, ja hänen tehtävänään on ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen välittäminen, ei tiedon siirtäminen suoraan. (Manninen ym. 2007, 19–20, 128.)

Nykyään monissa yhteyksissä puhutaan myös oppilas- tai lapsikeskeisestä opetuksesta. Lapsikeskeistä kasvatusta tutkinut Hytönen (2008, 8) kirjoittaa, että

"lapsikeskeinen kasvatuskäsitys on itse asiassa yhdistelmä useista eritasoisista ja osin erilaisista ainesosista koostuvista ajatusrakennelmista, joille on yhteistä se,

¹⁵ Tynjälä (1999, 59) toteaa, ettei todellisuudessa kuitenkaan voida vetää liian tarkkaa rajaa näiden konstruktivismin eri muotojen välille.

että niiden avulla pyritään kasvatustilanteissa ottamaan huomioon lasten ja lapsuuden erityisluonne ja turvaamaan lapsille kasvatustilanteissa erityinen asema tai kohtelu."

Lapsikeskeinen kasvatus korostaa lapsen aktiivisuutta ja yksilöllisyyttä. Se katsoo, että opetussuunnitelmien tulee olla joustavia, jotta ne voivat ottaa yksittäisen lapsen kiinnostuksen kohteet ja oppimistyylit huomioon. Lapsikeskeinen kasvatus painottaa myös merkityksellistä oppimista, joka syntyy sisäisen motivaation seurauksena. Lapsen aktiivisuus näkyy siinä, että lapsi saa itse oppia välittömistä havainnoista ja kokemuksista. (Hytönen 2008, 14–15.)

Lapsikeskeisessä kasvatuksessa kouluopetus pyritään usein yhdistämään koulun ulkopuoliseen elämään (Hytönen 2008, 84–85). Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä¹⁶ oppimisen sisällöt nousevat todellisuudesta ja siinä havaituista ongelmista. Oppiminen ei tapahdu välttämättä luokkahuoneessa, vaan se siirretään todellisen kaltaisiin tilanteisiin. Käytetyt menetelmät ovat oppilaslähtöisiä, tutkivia ja kehittäviä. (Manninen ym. 2007.) Heinonen (2005, 48) kannustaa opitun soveltamista käytännön tilanteisiin ja taitojen toistuvaa harjoittelemista, sillä hän huomauttaa, että taitojen kehittyminen saattaa jäädä vähemmälle, mikäli tietoa ihannoidaan liikaa.

4.4 Millainen on hyvä oppikirja?

Jokaista opettajaa varmasti pohdituttaa kysymys hyvän oppikirjan ominaisuuksista. Hyvinä pidettävät ominaisuudet ovat kuitenkin arvosidonnaisia, eikä niitä voida erottaa opettajan näkemyksestä siitä, mitä oppiminen oikeastaan on ja mitä ja miten oppilaan tulisi oppia. Tässä pääluvussa olen tarkastellut oppikirjojen ominaisuuksia eri näkökulmista ja tuonut esiin 1970-luvulla luotua "hyvän oppikirjan" kriteeristöä, kurkistanut oppikirjatekstin, kuvituksen ja tehtävien erityispiirteisiin sekä valottanut hieman eri oppimiskäsitysten mukaisia periaatteita, joita kunakin aikakautena luotujen oppikirjojen on toivottu toteuttavan.

2000-luvulla hyvän oppimateriaalin kysymys on kokenut uuden tulemisen erilaisten verkkoympäristöjen suunnittelun muodossa. Verkossa olevilta oppimateriaaleilta edellytetään pitkälti samoja asioita kuin muultakin oppimateriaalilta. Opetushallituksen

¹⁶ Kontekstuaalisen oppimisen näkemyksen taustalla on kognitiivinen oppimiskäsitys.

asettaman työryhmän laatimat Verkko-oppimateriaalien laatukriteerit (2005) korostavat kognitiivista ja sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä eli ne kannattavat oppimisen yhteisöllisyyttä, oppijan aktiivisuutta ja oppimisen taitojen kehittämistä. Verkkomateriaalien arviointia kehittäneissä tutkimuksissa näkökulma on ollut erittäin käytännöllinen, ja ne esittävät hyvän materiaalin ominaisuuksina erityisesti ajankohtaisuuden, esteettömyyden ja saatavuuden sekä teknisen helppokäyttöisyyden (myös uudelleen käytettävyyden). Verkkomateriaalien tulee myös olla pedagogisesti käytettäviä ja laadukkaita eli oppimista edistäviä. (ks. ARVO – verkkomateriaalien arviointiin; Digital Learning -tutkimusprojekti 2001–2002; Vainionpää 2006; Verkko-oppimateriaalin laatukriteerit 2005.) Käytännöllisine painotuksineen nämä uudet tutkimukset tuntuvat seuraavan perinteisen oppikirjatutkimuksen jalanjalkia. Mikkilä ja Olkinuora (1993, 59) toteavat, että perinteinen oppimateriaalitutkimus korosti oppimateriaalin arvioinnissa ja kehittämisessä lähinnä didaktista näkökulmaa ilman syvällistä kytkentää oppimisteorioihin. Tämä näyttää olevan myös nykyisten verkkomateriaalitutkimusten suuntaus, vaikka poikkeuksiakin löytyy.

Verkkomateriaalitutkimusten aikakautena on julkaistu myös oppikirjojen ominaisuuksia käsittelevä väitöskirja, joka paljastaa, mitä peruskoulunopettajat nykyään pitävät hyvän oppikirjan ominaisuuksina. Heinosen (2005) tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa korosti oppikirjan selkeyttä ja hyviä eriyttämismahdollisuuksia. Opettajien näkemykset oppikirjan vaikeustasosta kuitenkin erosivat. Osa opettajista totesi, että oppimateriaalin tulee olla riittävän haasteellinen oppilaalle eli kehittää ajattelun taitoja ja olla ajankohtainen. Muut opettajat korostivat oppimateriaalin helppoutta työvälineenä sekä opettajalle että oppilaille (selkeys, heikompien oppilaiden tukeminen). Oppimateriaalin didaktisista ominaisuuksista opettajat pitivät tärkeimpänä oppimateriaalin kykyä innostaa, kiinnostaa ja motivoida oppilaita. He kaipasivat oppimateriaalilta myös innostusta ja virikkeitä omaan työhönsä. Opettajat kuitenkin katsoivat oppimateriaalin eduksi, mikäli se ei sitonut heitä liiaksi johonkin tiettyyn opetusmenetelmään. Heinonen on tiivistänyt opettajien vastauksista viisi hyvän oppimateriaalin ominaisuutta, joita ovat

1. selkeys
2. innostavuus ja motivoivuus
3. eriyttämistä helpottava
4. monipuolisesti erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tukeva
5. opettajan työtä helpottava.

(Heinonen 2005, 77, 127–132, 227.)

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TARKASTELU JA KUVAUS TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Perinteisesti laadullisen (kvalitatiivisen) ja määrällisen (kvantitatiivisen) tutkimusotteen on katsottu olevan toistensa vastakohtia ja niiden on katsottu pohjaavan erilaisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Määrällisiä tutkimusmenetelmiä käyttävien tutkimusten taustalla on vaikuttanut positivistinen näkemys, jonka mukaan on olemassa konkreettinen ja tutkijasta riippumaton, objektiivinen todellisuus (realistinen ontologia). Positivistinen tutkimus lähtee liikkeelle jo olemassa olevasta teoriasta, jonka pohjalta se rakentaa hypoteesin/hypoteeseja, joiden paikkansapitävyyttä suoritettava tutkimus pyrkii osoittamaan tai kumoamaan. Tulosten tulee olla yleistettävissä, ja niistä tulee voida rakentaa universaaleja säännönmukaisuuksia. Tämä tutkimusote on ollut vallitseva luonnontieteellisessä tutkimuksessa. (Cohen, Manion & Morrison 2000.)

Ihmistieteilijät ovat kuitenkin monesti vierastaneet positivistista ajattelutapaa, ja he ovatkin katsoneet sosiaalisen todellisuuden olevan ihmisten luomaa subjektiivista tietoa (nominalistinen ontologia). Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään näkyväksi ihmisen sisäisen maailman ja tulkitsemaan ilmiöitä kohteittensa kautta. Tutkittavien ilmiöiden katsotaan olevan usein hyvin ainutlaatuisia, joten tuloksia ei voida yleistää samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullinen tutkimus huomioi myös tutkijan vaikutuksen tutkimusprosessiin. (Cohen ym. 2000.)

Samassa tutkimuksessa voidaan kuitenkin käyttää sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Tämä kolmas, perinteisestä kahtiajaosta irtautuva metodologinen suuntaus – mixed methods¹⁷ eli yhdistetyt menetelmät – on yleistynyt viime vuosikymmeninä ja 2000-luvulle tultaessa se mielletäänkin omaksi metodologiakseen. (Creswell & Plano Clark 2007, 14.)

¹⁷ Menetelmiä yhdistävän tutkimuksen termistö ei ole täysin vakiintunut. Yleisimmin tästä metodologisesta suuntauksesta käytetään nimitystä mixed methods (Creswell & Plano Clark 2007, 6). Tashakkori ja Teddlin antama nimi tällaiselle tutkimukselle oli 1990-luvulla mixed model studies. Sittenkin hekin ovat päätyneet termiin mixed methods.

Yhdistettyjä menetelmiä käyttävä tutkimus ilmaantui sosiaali- ja käyttäytymistieteellisiin tutkimuksiin jo 1960-luvulla, mutta saavutti yhä enemmän suosiota 1980-luvun loppupuolella pragmaattisesti orientoituneiden tutkijoiden vakuututtua siitä, että tutkijoiden välillä pitkään vallinnut erimielisyys "oikeasta" tutkimusentekotavasta (tutkijat olivat jakautuneet joko määrällisen tai laadullisen lähestymistavan kannattajiin) voitiin välttää yhdistämällä samassa tutkimuksessa molemmat näkökannat ja menetelmät. Tutkimuksen teossa keskityttiin niihin tutkimusmenetelmiin, jotka olivat tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ja jotka toimivat tutkimusta edistävästi. (Tashakkori & Teddlie 1998.)

Mixed methods -tutkimuksen etuina voidaan pitää sitä, että tutkija ei ole sidottu vain tiettyihin metodeihin ja tietynlaisen aineiston keruuseen, vaan hän voi käyttää monia metodeja ja kerätä useamman tyypistä aineistoa vastaamaan tutkimuskysymyksiinsä. Tutkimus vastaa siten enemmän ihmisille luonteenomaista tapaa ymmärtää ilmiöitä, sekä numeroin että sanallisin kuvauksin. Tutkija voi saavuttaa paremman ymmärryksen tutkimusongelmasta yhdistämällä määrällistä ja laadullista aineistoa. Eri menetelmin kerätty aineisto voidaan yhdistää tutkimuksessa eri tavoin; toisella menetelmällä hankittu aineisto voi esimerkiksi ohjata myöhemmin toisella menetelmällä tehtävää aineistonhankintaa, tai toisella metodilla kerätty aineisto voi tukea ja rikastaa analyysia tarjoamalla samansuuntaisia tuloksia hieman eri näkökulmasta. Mixed methods -tutkimus voi myös vähentää eri tutkimusotteille tyypillisiä heikkouksia. Esimerkiksi puhtaasti laadullisella tutkimusotteella saatuja tuloksia ei voida yleistää laajempiin ihmisryhmiin, mutta laadullisen tutkimuksen konteksti on paremmin ymmärrettävissä, kun määrälliset menetelmät tuottavat yleistettäviä tuloksia tai selittävät muuttujien suhteita toisiinsa. (Bryman 2008; Creswell & Plano Clark 2007.)

Mixed methods -tutkimusotteessa menetelmien yhdistäminen voi tapahtua prosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen taustalla voi olla filosofinen suuntaus, pragmatismi, joka keskittyy enemmän tutkimuskysymykseen kuin metodeihin. Pragmatismi voi yhdistää deduktiivista ja induktiivista ajattelua. Mixed methods -tutkimus voi myös korostaa yhdistettyjä tekniikoita aineistonkeruussa ja analysoinnissa. (Creswell & Plano Clark 2007.) Creswell ja Plano Clark (2007, 5) lähestyvät mixed methods -tutkimusta yleisen tutkimuksen designin näkökulmasta, jolloin määrällisen ja laadullisen otteen yhdistäminen näkyy niin tutkimusta ohjaavissa filosofisissa lähtökohdissa kuin myös tutkimuksessa käytetyissä metodeissa ja kerätyn aineiston luonteessa.

Olen hyödyntänyt laadullista ja määrällistä tutkimusotetta käsillä olevassa tutkimuksessa pääasiassa käytetyn aineistonkeruumetodin ja sen sisältämän aineiston luonteen osalta. Tutkimukseni filosofinen lähtökohta painottaa enemmän laadullista otetta, sillä tutkimuksen tarkoituksena on valottaa osallistujien (Suomi-koulujen opettajien) näkemyksiä tietyistä ilmiöistä – käytettävissä olevista oppikirjoista. Tutkimusta, joka pyrkii empiirisesti tutkimaan yksilöiden erilaisia tapoja kokea, ymmärtää, käsitteellistää ja havainnoida erilaisia ilmiöitä heitä ympäröivässä maailmassa, kutsutaan fenomenografiseksi tutkimustraditioksi. Fenomenografia ei ole niinkään metodologia, vaan tutkiva ja analyttinen laadullisen tutkimuksen lähestymistapa. (Barnard, McCosker & Gerber 1999; Marton 1994; Richardson 1999.)

Fenomenografisen lähestymistavan kehittäjä oli Ference Marton, joka 1970-luvulla tutki Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Viimeisten vuosikymmenien aikana fenomenografinen tutkimusote on palvellut lukuisia kasvatus- ja koulutusalan tutkimuksia. Fenomenografista lähestymistapaa ei tule sotkea fenomenologiaan, vaikka molemmat tutkivatkin ihmisten kokemusmaailmaa. Fenomenografia – toisin kuin fenomenologia – korostaa enemmän yksilöiden kokemusten kollektiivista luonnetta kuin yksilötasolla tapahtuvaa kokemusta. Marton esittää, että vaikka yksilöt kokevatkin ilmiöitä eri tavoin, voidaan näitä yksittäistä ilmiötä kuvaavia käsityksiä tunnistaa rajattu määrä. Perinteisessä fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan näiden erilaisten ymmärtämistapojen – eli käsitteiden – välisiä laadullisia eroja ja yhteneväisyyksiä (outcome space). (Barnard ym. 1999; Marton 1994; Marton & Pong 2005.)

Martonin kehittämä fenomenografinen lähestymistapa on omaksunut ei-dualistisen näkemyksen todellisuudesta. On olemassa vain yksi todellinen maailma, jonka ihmiset kokevat ja käsittävät eri tavoin. Absoluuttista todellisuutta on kuitenkin mahdoton tavoittaa, koska todellisuus ilmenee sen mukaan kuinka henkilö sen käsittää. Maailma on siis objektiivinen ja subjektiivinen yhtä aikaa. (Richardson 1999.)

Kuvaan myöhemmin aineiston analyysiprosessista kertovassa alaluvussa lisää fenomenografisen lähestymistavan olennaisia piirteitä.

5.2 Tutkimusotteen valinnan perustelut

Tutkimukseni kohdistuu Suomi-koulun opettajien käsityksiin oppimista tukevista ja hankaloittavista piirteistä käytettävissä olevissa oppikirjoissa. Olen valinnut fenomenografisen lähestymistavan, koska se mahdollistaa käsitteellisten kategorioiden luomisen yksittäisten opettajien käsitysten perusteella ja tulosten tarkastelun ilmiötasolla. Näin tutkittavaa ilmiötä voidaan pyrkiä ymmärtämään laajemmin. Ilmiötason tarkastelu on tärkeää, koska tutkimusaiheesta ei ole aiempia tutkimuksia.

Olen pyrkinyt tavoittamaan laajempaa ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön myös keräämällä sekä laadullista että määrällistä aineistoa. Aineistot olen kerännyt samanaikaisesti ja samalla metodilla – verkkokyselyllä. Katson, että olen voinut rikastaa laadullista aineistoa määrällistä dataa tuottavilla osioilla, ja näin saada ilmiötä myös yleisemmällä tasolla kuvaavia tuloksia. On tärkeää voida luoda yleisnäkemyks valitsevaan tilanteeseen, koska kyseessä on ensimmäinen ilmiötä selvittävä tutkimus. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti olen halunnut selvittää, mikä on Suomi-koulujen opettajien jakama kollektiivinen näkemys oppikirjojen piirteistä. En ole halunnut maantieteellisten seikkojen vaikuttavan tuloksiini, joten on ollut tärkeää tavoittaa kaikissa maanosissa toimivia Suomi-kouluja.

Valitsemaani tutkimusmetodia voi arvostella siitä, etteivät vastaajat ole voineet tuoda näkemyksiään yhtä syvällisesti esiin, kuten he olisivat voineet tehdä esimerkiksi haastattelussa. Katson kuitenkin, että koska tutkimukseni on ensimmäinen askel ilmiön ymmärtämiseen, on tutkimukseni päätarkoitus muuttujien (oppimista tukevien ominaisuuksien) tunnistaminen ja löytäminen. Syvempää ja tiettyihin muuttujiin keskittyvää tarkastelua on mahdollista tehdä myöhemmin sekä laadullisin että määrällisin menetelmin.

5.3 Aineistonkeruumetodina kysely

Tutkimusaineiston keräystapa muotoutui realiteettien valossa. Kuten edellä kirjoitin, pyrin saamaan tietoa mahdollisimman monesta Suomi-koulusta ja mahdollisimman monelta 8-vuotiaita oppilaita opettavalta opettajalta. En voinut kerätä aineistoa haastattelujen avulla, koska matkustaminen tai puhelinkeskustelut eri maihin olisivat tulleet liian kalliiksi

(kaikilla ei myöskään ole mahdollisuutta Internetin avulla tapahtuviin puheluihin, kuten Skypen käyttöön). Tapaustutkimuksen tekeminen olisi rajannut tutkimuksen vain asuinmaahani – Alankomaihin – tai sen lähimaihin, eikä olisi antanut kokonaiskuvaa Suomi-koulujen tilanteesta. Parhaimmaksi vaihtoehdoksi muodostuikin kyselytutkimus. Helpolta ja järkevältä ratkaisulta tuntui kyselyn suorittaminen Internetin avulla verkkokyselynä ja lopulta siihen löytyi sopiva tutkijoita varten kehitetty online-palvelin.

Aineiston keräämisen metodina olen siis käyttänyt puolistrukturoitua verkossa olevaa kyselylomaketta (liite 1), joka sisältää määrällisiä ja laadullisia osioita. Verkkokyselyllä (Web-based survey) tarkoitetaan Internet-sivuilla olevaa kyselyä, johon vastaajat ohjataan sähköpostiviestissä olevan hyperlinkin kautta tai kirjoittamalla Internet-sivun osoite suoraan browserin ikkunaan. (Sue & Ritter 2007, 1–3.) Käsillä olevassa tutkimuksessa hyödynsin SurveyMonkey.com -palvelinta, jonka avulla lähetin sähköpostitse kaikkiin tiedossani oleviin Suomi-kouluihin hyperlinkin sisältävän kutsun kyselyyn. Liitin myös kaksi suoraa linkkiä kyselyyn.

Puolistrukturoitu kyselylomake ei ole yhtä tiukasti jäsennelty kuin strukturoitu kysely, koska se sisältää sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Tämä luo kyselylle rakenteen, mutta ei tee etukäteisoletuksia vastausten luonteesta (Cohen ym. 2000, 248). Avoimien kysymysten käyttö mahdollistaa laadullisen tutkimusotteen, koska avoimet kysymykset soveltuvat tilanteisiin, joissa tutkitaan uusia aiheita. Ne tarjoavat mahdollisuuden odottamattomiin tuloksiin, uusiin näkökulmiin ja tuottavat rikasta ja persoonallista aineistoa. Vastauksia saadaan myös laajemmalla alueella. Avoimien kysymysten käytön etuna voidaan pitää myös sitä, että niiden avulla saadaan vastaajien mielipide selville hyvinkin tarkkaan ja perusteellisesti. (Cohen ym. 2000, 247–248; Sue & Ritter 2007, 43–44; Valli 2007, 124.)

Avoimien kysymysten heikkoutena puolestaan voidaan pitää sitä, että vastauksissa ilmeneviä mielipiteitä on vaikea muuntaa numeeriseen muotoon (esim. näin moni on suhteellisen tyytyväinen ...). Jos halutaan laskea vastausten frekvenssejä, on parempi käyttää mielipideasteikkoa. (Cohen ym. 2000, 255.) Päädyinkin mielipideasteikon käyttöön kyselyn osiossa, joka pyrkii antamaan vastauksia tutkimuskysymykseeni käytettyjen oppikirjojen ja tehtävätyyppien soveltuvuudesta. Ennen varsinaista kyselyä tein esitutkimuksen, johon vastasi seitsemän tutkimuksen kohderyhmän ulkopuolella olevaa Suomi-koulun opettajaa. Esitutkimuksessa kysyin avoimella kysymyksellä, mitkä

tehtävätyypit tukevat tai hankaloittavat oppilaiden oppimista. Vastauksista ei kuitenkaan voinut erotella tiettyjä tehtävätyyppejä, joten varsinaisessa kyselyssä päätin nimetä tehtävätyyppejä ja kysyä näiden soveltuvuutta asteikon avulla. Soveltuvuutta kuvaamaan valitsin Likertin asteikon, jonka tarjoamien tulosten katson antavan hieman tarkempaa näkemystä soveltuvuuden asteesta kuin mitä dikotominen – soveltuu, ei sovellu – kysymystyyppi voisi tuottaa.

Likertin asteikkoa käytetään hyvin usein, kun halutaan tutkia asenteita tai mielipiteitä. Mittarin nimi on annettu sen kehittelijän, Rensis Likertin, mukaan ja sen käytön alkuvaiheet sijoittuvat 1930-luvulle. Likert käytti itse seitsenportaista asteikkoa, mutta myöhemmin tutkijat ovat käyttäneet myös viisi- tai yhdeksänportaista asteikkoa. Yleensä asteikon keskellä on vaihtoehto "en osaa sanoa". Joskus tämä vaihtoehto on myös jätetty pois, koska on haluttu vastaajien ottavan kantaa tai jättävän kokonaan vastaamatta, mikäli he eivät osaa vastausta antaa. (Valli 2007, 115–117.)

Omassa kyselyssäni käyttämäni asteikot ovat viisi- tai seitsenportaisia. Vastausvaihtoehdot olen kuvannut sanoin, jotta jokainen vastaaja tietäisi, mitä kukin vaihtoehto tarkoittaa. Olen myös lisännyt vaihtoehdon "en osaa sanoa". Tämän ratkaisun tein siitä syystä, että olin merkinnyt nämä kysymykset pakollisiksi (palvelin edellyttää vastausta kysymykseen), joten vastaajalla ei ollut sitä vaihtoehtoa, että hän voi jättää vastaamatta, mikäli ei osaa ottaa asiaan kantaa.

Laatimani kyselylomake sisältää kysymyksiä varsinaisia tutkimuskysymyksiä laajemmalla alueella. Koska käsillä oleva tutkimus on pro gradu -tasoinen tutkielma, analysoin kuitenkin vain ne kyselyn osiot, jotka antavat vastauksia tutkimuskysymyksiin.

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

5.4.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat kaikki toiminnassa olevien Suomi-koulujen 8-vuotiaita oppilaita opettavat opettajat. Tutkimuksessa ei ole käytetty otantaa, vaan pyrin tavoittamaan kaikki perusjoukkoon kuuluvat opettajat. Suomi-koulujen opettajista ei ole olemassa täysin kattavaa listaa, mutta keräsin koulujen yhteystiedot Internetistä ja sain

apua yhteystietojen kartoituksessa myös Opetushallitukselta¹⁸. Tämän tutkimuksen aineistonkeräyshetkellä syksyllä 2007 oli varmuudella toiminnassa 126 Suomi-koulua 36:ssä eri maassa (katso liite 2).¹⁹ Luvut ovat hieman suurempia kuin Eichhornin (2006) tutkimuksessa kaksi vuotta aiemmin.

Kyselyyn vastanneiden opettajien koulutustausta vaihteli paljon (ks. kuvio 4). Lähes puolet (44,0 %) vastaajista ilmoitti, ettei omaa opettajankoulutusta. Olen jaotellut vastaajat, jotka ilmoittivat omaavansa opettajankoulutuksen, kahteen joukkoon sen mukaan, onko kyseinen opettajankoulutus sisältänyt pedagogisia opintoja vai ei (vaikka onkin vaikea tarkkaan tietää, minkälaisia opintoja kuhunkin koulutukseen on sisältynyt).

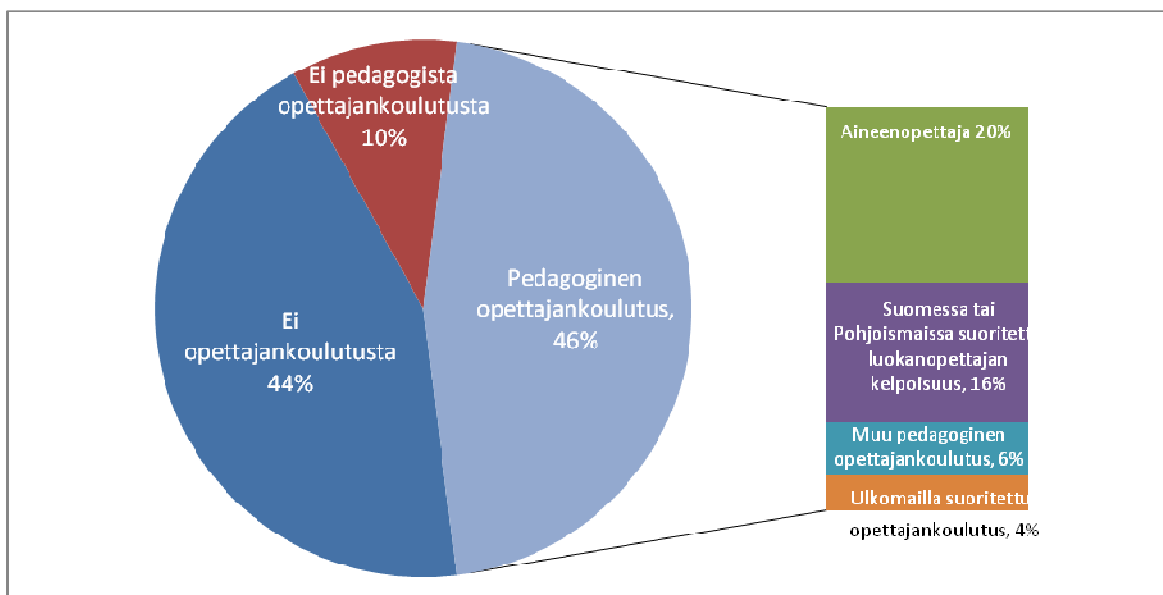
Pedagogisen opettajankoulutuksen omaavista suurimman ryhmän muodostivat aineenopettajat, joita oli viidesosa kaikista vastaajista (20,0 %). Tähän ryhmään lukeutuivat eri kielten opettajien lisäksi biologian ja maantiedon opettaja, historian ja yhteiskuntaopin opettaja sekä kuvaamataidon opettaja. Suomen kielen opettajia oli aineenopettajista vain neljä prosenttia. Aineenopettajien jälkeen seuraavaksi eniten oli Suomessa tai Pohjoismaissa luokanopettajan kelpoisuuden suorittaneita (16,0 %). Muutama vastaaja (4,0 %) oli suorittanut luokanopettajaopinnot pohjoismaiden ulkopuolella. Kuudella prosentilla vastaajista oli muu pedagoginen opettajankoulutus, kuten ammattikorkeakoulun ammatinopettajan tai lastentarhanopettajan eli kasvatustieteen kandidaatin koulutus. Kaikista pedagogisen opettajankoulutuksen omaavista vastaajista kahdeksalla prosentilla oli kaksoispätevyys eli esimerkiksi sekä luokanopettajan että aineenopettajan pätevyys tai kahden eri kielen opettajan pätevyys.

Kymmenesosalla (10,0 %) vastaajista, jotka katsoivat omaavansa opettajankoulutuksen, oli koulutustausta, jonka luokittelin kuuluvaksi luokkaan ”ei pedagogista opettajankoulutusta”. Tähän ryhmään kuului yleisen kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneita, kasvatustieteiden approbaturin muiden opintojen ohella suorittanut vastaaja sekä Alexander-tekniikan opettaja.

¹⁸ Opetushallitus vastasi vielä vuonna 2007 Suomi-koulujen valtionavun myöntämisestä ja keräsi siksi koulujen yhteystietoja.

¹⁹ Argentiinan ja Portugalin kouluja en tavoittanut lainkaan tätä tutkimusta tehdessäni. Lisäksi 12 muun koulun yhteystiedot olivat ilmeisesti vanhentuneet tai koulut eivät ole enää toiminnassa. Viron kouluun ei lähettänyt kyselyä, koska tietojeni mukaan kaikki sen oppilaat olivat alle 6-vuotiaita.

Jos vertaan opettajien koulutustaustaa Suomessa alaluokkien opettajalta vaadittaviin pätevyysvaatimuksiin, voin todeta, että noin kolmasosalla (36,0 %) vastaajista oli tarvittava pätevyys (aineen- ja luokanopettajat). Alaluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi päteviä ovat luokan- ja suomen kielen opettajat, joita oli vastaajista yhteensä viidesosa (20,0 %).

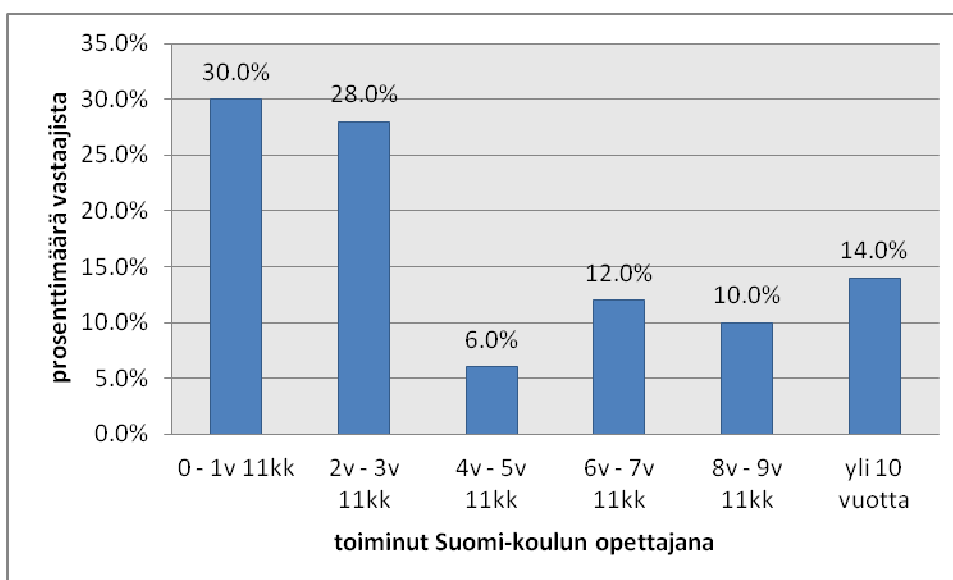


KUVIO 4. 8-vuotiaita opettavien Suomi-koulun opettajien koulutustausta.

Kyselyyn vastanneiden Suomi-koulun opettajien **kaikki** opettajankokemus yhteen laskettuna oli keskimäärin 8 vuotta ja 1 kuukausi. Suomi-kouluissa he olivat toimineet keskimäärin 4 vuotta ja 11 kuukautta. 50 vastaajan joukosta neljäsosa (26,0 %) oli toiminut Suomi-koulun opettajana koko opettajanuransa ajan, kun taas hieman yli kolmanneksella (36,0 %) vastaajista oli vähintään viisi vuotta opettajankokemusta ennen Suomi-kouluun tuloa.²⁰

Kuvio 5. esittää kuinka kauan opettajat olivat työskennelleet Suomi-koulun opettajana. Uusia, alle kaksi vuotta Suomi-koulussa toimineita opettajia oli suurin osa vastaajista (30,0 %). Melkein yhtä moni (28,0 %) oli työskennellyt Suomi-koulussa vajaa neljä vuotta. Yhä harvempi opettaja näyttää sitoutuvan Suomi-koulu työhön neljää vuotta pidemmäksi ajaksi, vaikka vastaajien joukossa oli myös niitä, jotka olivat toimineet Suomi-koulun opettajana yli kymmenen vuotta, muutama jopa yli 15 vuotta.

²⁰ On myös mahdollista, että opettajalla on ollut taukoa Suomi-koulussa työskentelemisessä ja hänen muu opettajankokemuksensa on karttunut muualla näiden taukojen välissä.



KUVIO 5. Kuvio esittää kuinka kauan Suomi-koulujen opettajat ovat toimineet Suomi-koulun opettajina.

Vastaajien opetusryhmien koko vaihteli. Suurimmaksi osaksi ryhmät olivat kuuden tai kymmenen oppilaan ryhmiä. Vastaajien joukossa oli tosin myös muutama, joilla oli 23 tai 33 oppilasta opetusryhmässään. Ryhmien ikäjakauma saattoi olla varsin suuri. Vastaajien antamien tietojen mukaan suurin ikäjakauma samassa ryhmässä oli 12 vuotta (5–17-vuotiaat ja 6–18-vuotiaat samassa ryhmässä). Yleisin ikäjakauma oli kuitenkin 6–8-vuotiaat tai 6–9-vuotiaat. (ks. Liite 3)

5.4.2 Aineiston kerääminen

Laadin kyselylomakkeeni SurveyMonkey.com -palvelimelle ja lähetin sen avulla 260 sähköistä kutsua kyselyyni. Lisäsin myös kaksi erillistä linkkiä kahdelle eri Internetsivustolle: Minnesotan Suomi-koulun Internetsivuille sekä Suomi-koulujen tuki ry -kotisivuston jäsenalueelle. Kyselyn aikataulusta on tarkempi erittely liitteessä 4.

Kyselyni täytti kokonaan 52 opettajaa, joista kaksi ei kuitenkaan kuulunut tutkimuksen kohdejoukkoon (toinen ei opettanut 8-vuotiaita ja toisen vastaajan koulun toiminta oli lakkautettu). Kyselyn vastaamisen jätti kesken 15 kohdejoukkoon kuuluvaa opettajaa. Näitä vastauksia ei tuloksissa voida huomioida. Viestejä, jotka eivät tavoittaneet tarkoitettua henkilöä (osoite muuttunut tai viesti ei mennyt perille), oli 22. Sain sähköpostitse tiedon 84 henkilöltä, etteivät he kuulu kohderyhmään (opetusryhmässä ei 8-vuotiaita, toimii vain koulun puheenjohtajana/sihteerinä, ei asu enää kyseisessä maassa tai koulun toiminta on lopetettu). Yksi vastaaja oli aineiston keräyshetkellä lomalla, eikä siksi voinut vastata kyselyyn. Teknisiä vaikeuksia kyselyn täyttämisessä kohtasi kuusi opettajaa,

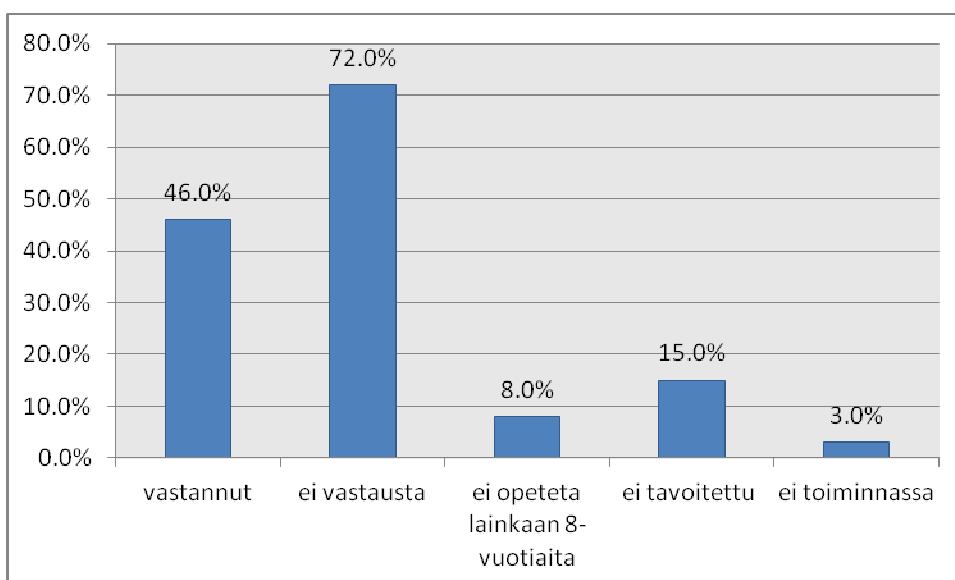
joista yhdelle lähetin kyselyn paperiversiona tavallisessa postissa. Sain tämän kyselyn myös takaisin postin välityksellä. 81 henkilöä, jolle lähetin kyselykutsun, ei vastannut kyselyyn eikä myöskään lähettänyt minulle sähköpostiviestiä kertoakseen, ettei kuulu kohdejoukkoon.

Fowler (1988, 46–47) toteaa, että kyselytutkimuksissa tulee joskus seuloa (screening) kyselyn kohdejoukkoa, jotta todellinen vastausprosentti voitaisiin laskea. Ne alkuperäiseen kyselyn kohderyhmään kuuluneet, joita ei tavoitettu tai joista todettiin, etteivät he täytä kyselylle asettuja kriteereitä (esim. eivät opeta 8-vuotiaita), tulee poistaa ennen vastausprosentin laskemista. Fowler jatkaa, että vastausprosentti on kuitenkin epävarma niissä tilanteissa, joissa kaikista kyselyn kohderyhmään kuuluneista ei ole saatu tietoa täyttävätkö he kriteerit. Tällöin paras tapa on ilmoittaa arvioitu vastausprosentti olettamalla, että kriteerit täyttävien suhteellinen osuus olisi sama niiden joukossa, joista on saatu tieto sekä niiden joukossa, joista tietoa ei ole saatu. Näin laskien tämän tutkimuksen vastausprosentiksi muodostuu 42,4.

TAULUKKO 1. Kyselykutsun saaneiden seulonta arvioidun vastausprosentin määrittämiseksi.

lähetetyt viestit	260
ei tavoitettu eli tietoa ei ole saatu täyttääkö kriteerit	22
viesti mennyt oletettavasti perille	238
tietoa ei ole saatu täyttääkö kriteerit	81
tieto vastaanotettu	157
seulonnan tulokset	
ei kuulu kohdejoukkoon	86
kuuluu kohdejoukkoon	71
kohdejoukon tulokset	
hyväksytyt vastaukset	50
osittain vastanneet	15
lomalla	1
tekninen vaikeus	5
Kohdejoukkoon kuuluvien osalta vastausprosentti on	$50/71 = 70,4 \%$
Jos kaikki ne, joista ei saatu tietoa kuuluisivat kohdejoukkoon, vastausprosentti olisi	$50/174 = 28,7 \%$
Parhaan arvion mukaan voidaan olettaa, että niiden tavoittamattomien ja vastaamattomien henkilöiden joukossa on kohdejoukkoon kuuluvia opettajia samassa suhteessa kuin niiden joukossa, joista tieto on saatu (45,2 %), jolloin arvioitu vastausprosentti olisi	$50/118 = 42,4 \%$

Mikäli tarkastelen vastausten osuutta koulukohtaisesti, laskee vastausprosenttimäärä jonkin verran. Lähetin kyselyn 144:ään eri Suomi-kouluun, joista vastauksen sain 46 koulusta. Seulonnan avulla vastausprosentiksi muodostuu 38,0. En lähettänyt kyselyä lainkaan neljään kouluun, koska yhdessä tiesin toiminnan loppuneen ja kolmessa oppilaat olivat alle 7-vuotiaita.



KUVIO 6. Kyselyn vastausten tarkastelu kouluittain. N = 144

Maittain tarkasteltuna kohoaa vastausprosentti kaikkein korkeimmaksi. Kaikkiaan 38 maasta keräsin vastauksia 18 maasta. Seulonnan avulla vastausprosentiksi saadaan 50,0.

5.5 Aineiston analyysi tässä tutkimuksessa

5.5.1 Vastaajien taustatietojen huomioiminen analyysissä

Tutkimusta varten keräämiäni vastaajien taustatietojen osalta olen ottanut analyysissä huomioon opettajien koulutustaustan dikotomisella asteikolla (vastaajalla on opettajankoulutus – ei ole opettajankoulutusta). Opettajan koulutustaustan merkitystä tarkastelen opettajien esittämien oppikirjan valintaperusteiden suhteen. Lisäksi olen yksilöinyt avoimien kysymysten aineistoa esittelevät opettajien kommentit vastaajanumeron ohella maininnalla ”ei opettajankoulutusta” tai tiedolla, mikä opettajankoulutus vastaajalla on.

Taustatietojen antamien tulosten mukaan kyselyyn vastanneiden opettajien opetusryhmissä suurimmalla osalla (61,1 %) kahdeksanvuotiaista oppilaista suomi oli heidän toinen äidinkieltensä eli vähemmän dominoiva kieli. Heidän kielitasonsa kuitenkin vaihteli hyvästä heikkoon siten, että hyvän kielitaidon omaavia (25,4 %) oli vähemmän kuin tyydyttävästi tai heikosti (35,7 %) toista äidinkieltään hallitsevia. Tämä viittaa oppilaiden epätasapainoiseen kaksikielisyyteen (ks. alaluku 2.2.2). Kolmasosalla (32,5 %) oppilaista suomi oli heidän varsinainen äidinkieltensä ja samalla myös vahvin kieli. Tutkimustulos vastaa aiemmin esitettyjä tilastoja Suomi-koulujen oppilaiden kielitasosta. Eichhorn (2006)

mainitsee, että suomea varsinaisena äidinkielenään puhuvia oppilaita on noin 1/3 kaikista Suomi-koulujen oppilaista.

Suomea saatetaan opiskella Suomi-kouluissa myös ns. vieraana kielenä, jolloin suomi ei ole kummankaan vanhemman äidinkieli. Näitä oppilaita oli tutkimuksessa 6,4 prosenttia kaikista 8-vuotiaista oppilaista ja heidän suomen kielen taitonsa oli tällöin tyydyttävä tai heikko. Tarkempia tietoja siitä, miksi oppilaat opettelevat suomea vieraana kielenä Suomi-koulussa, ei tuloksista kuitenkaan ole löydettävissä. Yksi selitys saattaa olla lapsen perheeseen vanhempien avioeron jälkeen tullut suomalainen äiti- tai isäpuoli, jolloin perheessä halutaan oppia myös suomea. Muita selityksiä voivat olla suomenruotsalaisten lasten suomen kielen (ei siis äidinkielen) tukeminen tai perheen suomalaisjuurien ulottuminen vanhempia kauemmas, esimerkiksi isovanhempiin. Mahdollista on myös, että perhe on asunut jonkin aikaa Suomessa esimerkiksi työkomennuksen takia, ja perhe haluaa ylläpitää lasten suomen kielen taitoa perheen palattua takaisin kotimaahan.

Näitä oppilaiden kielitaitoa kuvaavia taustatietoja huomioin analyysissä tarkastelemalla kielitaidon tason yhteyttä siihen, mitä oppikirjoja opettajat käyttivät ja myös siihen erosivatko oppikirja- ja tehtävätyyppien soveltuvuusarviot oppilaiden kielitaidon tason suhteen. Analyysia varten jaoin vastaajat kolmeen ryhmään sen mukaan, mikä heidän opetusryhmänsä 8-vuotiaiden oppilaiden suomen kielen taito oli. Ensimmäisessä ryhmässä **kaikki** opettajan ryhmässä olevat 8-vuotiaat puhuivat suomea varsinaisena äidinkielenään (18 % vastaajista), toisessa ryhmässä oli **ainoastaan** suomea tyydyttävästi tai heikosti osaavia 8-vuotiaita (myös vieraana kielenä opiskelevat) (20 % vastaajista) ja kolmas ryhmä oli kielitaidoltaan heterogeeniset 8-vuotiaat eli oppilaiden kielitaidon taso vaihteli heikosta hyvään/äidinkieliseen (62 % vastaajista). Syntyneitä ryhmiä nimitän äidinkielisten ryhmäksi, heikon tai tyydyttävän kielitaidon ryhmäksi ja heterogeeniseksi ryhmäksi.

5.5.2 Määrälliset analyysitavat

Koska tutkimukseni on mixed methods -tutkimus, olen käyttänyt tutkimusaineiston analysoinnissa sekä määrällisiä että laadullisia analyysitapoja. Analysoidessani määrällistä aineistoa olen käyttänyt kuvailevia metodeja, jotka esittävät tulokset yksinkertaisten tilastotietojen ja graafisten esitysten avulla. Nämä menetöt tuottavat aineistosta kuvia tai tiivistelmiä, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään muuttujien ominaisuuksia ja niiden keskinäisiä suhteita. (Tashakkori & Teddlie 1998, 113.) Analyysitavat, joita olen käyttänyt,

ovat frekvenssilukujen, prosenttilukujen, keskiarvojen ja keskihajontojen laskeminen sekä ristiintaulukointi. Kahden ensimmäiseksi mainitun laskentatavan avulla on selvinnyt kysytyn ilmiön suhteellinen esiintyvyys.

Opettajat ilmoittivat sanallisessa muodossa, mitä kahta oppikirjaa käyttävät eniten. Aineiston tiivistämiseksi luokittelin ilmoitetut oppikirjat tyypeihin sen mukaan, minkä vuosiluokan äidinkielen opetukseen tai minkä oppiaineen opetukseen ne oli tarkoitettu. Tämä luokittelu ei tosin vastaa määrällistä analyysia, vaan on luonteeltaan laadullista ja sitä kutsutaan sisällön erittelyksi (Tuomi & Sarajarvi 2009). Esitin saadut tulokset kuitenkin määrällisessä muodossa prosenttilukuina.

Käytettyjen oppikirjojen osalta analysoin lisäksi, eroavatko käytetyt kirjat sen mukaan, minkälaista oppilasainesta opettaja opettaa, äidinkielisiä, tyydyttävästi tai heikosti suomea puhuvia tai heterogeenista ryhmää. Analyysitapana käytin ristiintaulukointia, jossa jaoin vastaajat eri ryhmiin heidän taustatiedoissaan antamiensa tietojen mukaan ja vertasin heidän käyttämiään oppikirjatyyppejä. Samaa menetelmää käytin myös laskeessani näitä eri kielitasoryhmiä opettavien näkemyksiä oppikirjojen ja tehtävätyyppien soveltuvuudesta (aineiston perustuessa Likertin asteikoilla kerättyihin tietoihin).

Oppikirjojen soveltuvuutta kysyin Likertin asteikolla, ja laskin prosentteina kuinka moni vastaaja oli valinnut kunkin vaihtoehdon. Halusin kuitenkin tarkastella oppikirjojen soveltuvuutta myös oppikirjatyypikohtaisesti, jolloin ristiintaulukoin jo aiemmin luomani oppikirjatyypit ja opettajien antamat soveltuvuusarviot. Tätä varten muutin Likertin asteikon koodausta siten, että pisteytin soveltuvuusarviot seuraavasti:

Soveltuu erittäin hyvin sai +2.0 pistettä

Soveltuu melko hyvin sai +1.0 pisteen

Ei sovellu kovin hyvin sai -1.0 pisteen

Ei sovellu lainkaan sai -2.0 pistettä

En huomioinut pisteytyksessä yhtä ainoaa ”en osaa sanoa” -vastausta, jonka oli antanut oppikirjat vasta tilannut opettaja. Muutettuani muut annetut vastaukset yllä mainituiksi pisteiksi laskin jokaisen oppikirjatyypin summamuuttujat eli laskin yksittäisen oppikirjatyypin saamat pisteet yhteen. Lopuksi jaoin saadun summan annettujen vastausten määrällä. Näin sain kullekin oppikirjatyypille sitä luonnehtivan soveltuvuuskeskiarvon.

Lisäksi laskin keskihajonnan oppikirjatyypeittäin. Keskihajonnan laskukaavassa käytin jakajana koko lukumäärää (N), koska kyseessä on kokonaistutkimus, jonka tuloksia ei yleistetä.

Likertin asteikolla keräämäni eri tehtävätyyppien saamat soveltuvuusarviot pisteytin samalla tavalla kuin edellä olen kuvannut (erittäin hyvin oppimista tukeva sai +2.0 pistettä, melko hyvin oppimista tukeva +1.0, ei tue eikä hankaloita 0.0, hankaloittaa jonkin verran -1.0 ja hankaloittaa erittäin paljon -2.0 pistettä). Osa Likertin asteikossa kysytyistä tehtävätyypeistä edustaa laajemman pääluokan alaluokkaa, esim. oikeinkirjoitustehtävät ovat kirjoitustehtävien alaluokka. Pääluokat nousevat teoriaosuudessa esittelemistäni tehtävien jaottelutavoista, joiden mukaan tehtäviä voidaan tarkastella sen mukaan, mitä kognitiivisia prosesseja ne vaativat, mitä kielen osa-aluetta ne harjoittavat ja mitä opetusmenetelmiä ne hyödyntävät. Tällaista aineiston suhdetta teoriaan kutsutaan teorialähtöiseksi analyysiksi. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston tarkastelu lähtee liikkeelle teoriasta ja saadut empiiriset tulokset heijastetaan takaisin teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tehtävätyyppien soveltuvuutta kysyvän Likertin asteikon vastauksista jätin huomioimatta ne, jotka eivät esittäneet arviota tehtävätyypin soveltuvuudesta (vastaaja oli valinnut ”materiaalissa ei ole kyseisiä tehtäviä” tai ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon), jolloin sain prosenttiluvut kullekin asteikon vaihtoehdolle tehtävätyypeittäin. Hyödynsin näitä lukuja esittäessäni, mitkä tehtävätyypit saivat vastaajilta eniten arvioita ”tukee oppimista erittäin paljon”. Oppimista hankaloittavien tehtävätyyppien osalta toimin samoin. Tällöin esittelin kuitenkin kaikki tehtävätyypit, jotka olivat saaneet arvion ”hankaloittaa jonkin verran oppimista” tai ”hankaloittaa oppimista erittäin paljon”.

5.5.3 Laadulliset analyysitavat ja fenomenografisen lähestymistavan vaikutus aineiston analyysiprosessissa

Kyselylomakkeeni avoimet kysymykset tuottivat laadullista aineistoa, jonka analysoin laadulliselle tutkimukselle tunnusomaisesti. Analyysiin on vaikuttanut fenomenografinen lähestymistapa, joten esittelen analyysiprosessia kuvatessani myös tälle lähestymistavalle ominaisia analyysimenetelmiä.

Aloitin laadullisen analyysiprosessin lukemalla avoimiin kysymyksiin saamani vastaukset huolellisesti läpi. Olin rakentanut kyselylomakkeen kysymykset tutkimuskysymysten suuntaisesti, ja analyysin aluksi pyrin vastauksia lukiessani ryhmittelemään aineistoa tutkimuskysymysten suuntaisesti. Tutkimuskysymykset toimivat siis analyysia ohjaavasti, mutta laadullisen aineistoni analyysissa päädyin aineistolähtöiseen analyysiin eli etsin aineistosta esiin nousevia teemoja. Tämä analyysitapa on aiemmin mainitsemani teorialähtöisen analyysin vastakohta, eikä se pohjaudu suoraan aiempaan teorialähtöiseen. Ahonen (1994) toteaa kuitenkin, että fenomenografisen tutkimuksen tekijän tulee myös perehtyä tutkittavaan ilmiöön liittyvään teoriaan, jotta hän herkistyy esittämään oikeita kysymyksiä ja erottelamaan tutkittavien esittämien käsitysten elementtejä toisistaan. Teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta myös tutkimusinstrumentin, koska teoreettisen tiedon valossa hän kykenee objektiivisemmin tavoittamaan tutkittavan esittämät merkitykset sekä perustelemaan luomiaan merkityskategorioita. Teoria ei kuitenkaan ohjaa kategorioiden syntyä etukäteen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiön erilaisia ymmärtämistapoja. Näistä ymmärtämistavoista saadaan käsitys tulkitsemalla tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja päättelämällä niiden syvempiä merkityksiä. Analyysissa lähdetään liikkeelle ryhmittelemällä nämä tutkimushenkilöiden ilmaisut ja etsimällä niissä esiintyviä samankaltaisuuksia ja eroja. Näiden samankaltaisuuksien ja erojen luokittelun pohjalta voidaan luoda ilmiötä kuvaavia merkityskategorioita, joita voidaan verrata ja yhdistellä keskenään. Kategoriat nimeävät aineistosta löytyneet käsitteet termein, jotka kuvaavat näiden käsitteiden sisältämää tarkoitusta. (Ahonen 1994; Barnard ym. 1999; Marton & Pong 2005.)

Analyysin alkuvaiheessa ryhmittelin vastaajien ilmaisuja yhteen niiden sisältämien yhteisten merkitysten perusteella. Näin saatoinkin tarkastella yhteisen merkityksen omaavia tulkintayksiköitä, joilla laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan ajatuksellisia kokonaisuuksia. Yksikköä ei voi etukäteen määritellä, koska tutkittavan ilmaisun koko merkityssisältö luo yksittäisen yksikön. (Ahonen 1994.) Ryhmittelyssä hyödynsin tietokoneohjelman leikkaa ja liitä -toimintoja, jolloin saatoinkin tarkastella tiettyyn tutkimuskysymykseen vastaavaa aineistoa samanaikaisesti. Jatkoin analyysia lukemalla tulkintayksiköt moneen kertaan läpi, jonka jälkeen saatoinkin havaita aineistosta nousevia teemoja ja luoda esiin nousevista merkityssisällöistä kategorioita. Muutama aineiston

tulkintayksikkö kuului useampaan kuin yhteen kategoriaan, esimerkiksi opettajan oppikirjatoiveita kuvaava ilmaisu ”*Kirja pitäisi luoda teemoittain, esim. Luonto-osio, ihminen-osio, juhlat-osio ja nimenomaan suomalaisia seikkoja painottaen*”. Luokittelin kyseisen ilmaisun kuuluvaksi kolmen kategorian alle: aihepiirien esittäminen selkeinä teemoina, luonnontieteellisiä oppiaineita käsittelevä oppikirja ja suomalaisuuden historialliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat.

Opettajien toivomien tehtävätyyppien osalta luomani kategoriat noudattivat pääosin jo aiemmin luomaani teorialähtöistä rakennetta. Avoimissa vastauksissa oli kuitenkin paljon tehtävätyyppejä, jotka eivät sopineet näihin aiemmin luotuihin alaluokkiin, joten analyysia tehdessäni loin myös uusia alemman tason kategorioita. Näin pääkategoriat laajentuivat ja syventyivät avoimen aineiston myötä.

Kategorioita luodaan yleensä useammalla tasolla. Alemman tason kategorioita voidaan teoreettisen tietämyksen perusteella yhdistellä ylemmän tason kategorioiksi, jotka selittävät tutkittavaa ilmiötä yleisemmällä tasolla ja jotka luovat tutkijan oman selitysmallin – teorian – tutkittavalle ilmiölle. (Ahonen 1994; Uljens 1989, 40–41.) Kategoriat voivat myös olla horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkisessa suhteessa toisiinsa. Käsitteet, jotka ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa, ovat samanarvoisia siinä, miten ne kuvaavat ilmiötä, kun taas hierarkisessa suhteessa olevat käsitteet eroavat toisistaan niiden ominaisuuksien perusteella – toisia käsitteitä voidaan pitää kehittyneempinä kuin toisia. Vertikaalisessa kategoriarakenteessa tutkittavien käsityksissä tapahtuvia muutoksia seurataan tietyn ajan sisällä. (Uljens 1989.) Itse olen päätenyt kuvaamaan aineistosta nousseita kategorioita vain horisontaalisessa suhteessa, jolloin en ole arvottanut nousseita kategorioita suhteessa toisiinsa.

Luotuani ensimmäisen tason kategoriat, jatkoin analyysiprosessia pohtimalla miten luotuja kategorioita voisi yhdistää ylemmän tason kategorioiksi. Ylemmän tason kategoriat kuvaavat tutkittavaa ilmiötä yleisemmällä tasolla ja hyödyntävät myös tutkijan teoreettista tietämystä, joten käytin tähän analyysivaiheeseen paljon aikaa pohtiakseni kategorioiden laajempaa merkitystä. Perusteellisen pohdinnan jälkeen ylätason kategoriat alkoivat hahmottua, ensin toisen tason yläkategorioiksi ja lopulta muutamaksi aineistoa erittäin tiivistäväksi kategoriaksi. Tuloksia esittelevässä tekstissä nimitän näitä ylimmän tason kategorioita pääluokiksi. Kaikista luoduista kategorioista on luettelo liitteessä 5.

Analyysiprosessi ei kuitenkaan edennyt aivan näin suoraviivaisesti. Palasin prosessin aikana usein luomieni kategorioiden alle sijoittamiini tulkintayksiköihin tarkistaakseni, että kategorioiden muotoutumisen ja hioutumisen jälkeen edelleen katsoin kyseisten ilmaisujen kuuluvan kyseisen kategorian alle. Joissakin tapauksissa ymmärsin tutkittavan ilmaisun nyt laajemmin, jolloin saatoin tämentää olemassa olevaa kategoriaa tai luoda kokonaan uuden kategorian. Jotkut kategoriat saattoivat myös yhdistyä tai erota kahdeksi eri kategoriaksi, esimerkiksi aluksi olin luonut kategorian ”tehtävien kiinnostavuus ja motivoivuus” opettajien esittämäksi perusteluksi tehtävien oppimista tukevasta ominaisuudesta. Tarkastellessani uudestaan kyseisen kategorian alle sijoittamiani tulkintayksiköjä, saatoin nyt sijoittaa osan tulkintayksiköistä uuden kategorian alle ”tehtävien aihepiiri on oppilaasta kiinnostava ja oppilas voi samaistua oppisisältöön”.

Analyysin alkuvaiheessa olin ryhmitellyt aineistoa tutkimuskysymysten suuntaisesti. Olin kuitenkin luonut myös toisen tiedoston, jossa kaikki annetut vastaukset olivat helposti luettavissa vastaajittain ryhmiteltynä. Tätä jälkimmäistä tiedostoa hyödynsin varsin paljon analyysin myöhemmissä vaiheissa, jolloin halusin tarkistaa ymmärtäneeni vastaajan yksittäisen ilmaisun kontekstin ja verrata yksittäistä ilmaisua kyseisen vastaajan muihin vastauksiin saadakseni kokonaisnäkemyksen kyseisen vastaajan ajatusmaailmasta. Barnard ym. (1999) toteavatkin, että fenomenografisessa tutkimuksessa analysoitaessa vastaajien vastauksia tulee välttää kiusausta tulkita vain muutamia vastaajan antamia väittämiä. Aineiston analyysissa tulee pohtia yksilön vastausten koko kontekstia, tarkoitusta ja perspektiiviä.

Olen vastauksia analysoidessani kulkenut myös hermeneuttista kehää eli välittömän oman esiymmärrykseni jälkeen pyrkinyt ottamaan etäisyyttä omiin tulkintoihini ja ymmärtämään mitä vastaaja on oikeasti halunnut ilmaista. Laine (2010, 36–37) kirjoittaa kuinka hermeneuttista kehää noudattava tutkija – otettuaan etäisyyttä ensimmäisiin tulkintoihinsa ja tarkasteltuaan aineistoa uudelleen kriittisesti – muodostaa itselleen uuden tulkintaehdotuksen, jota hän sitten testaa lukiessaan uudelleen aineistoa.

Analyysin loppuvaiheessa, ylätasen kategorioiden jo muotouduttua kävin vielä läpi koko aineiston ja luin jokaisen vastauksen tarkkaan sillä silmällä, jos löytäisin sieltä jotain, minkä merkitystä en aiemmin ollut kokonaan ymmärtänyt ja olin näin jättänyt

huomioimatta ilmaisuuden äärimmäisen hienovaraisen merkityssisällön. Tämä vaati erityistä paneutumista ja luotujen kategorioiden luotettavuuden tarkastelua uudesta näkökulmasta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on kategorioiden luomisen jälkeen mahdollista palauttaa kategorioiden sisältämät käsitteet myös vastaajakohtaisesti. Tämän jälkeen on myös mahdollista selvittää kategorioiden esiintyvyys suhteessa toisiinsa (lukuina). (Barnard ym. 1999; Marton 1994; Marton & Pong 2005). Laadullisen aineiston osalta tällöin puhutaan kvantifioimisesta tai analyysitapana sisällön erittelystä. Fenomenografisessa tutkimuksessa laadullisen aineiston määrällisinä kuvaustapoina ovat yleensä frekvenssi- ja prosenttiluvut sekä ristiintaulukointi. (Ahonen 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Olen päätenyt esittämään joitakin laadullisen aineiston tuloksia frekvensseinä ja prosenttiosuuksina, koska näen tämän määrällisen aspektin tuovan lisänäkökulmaa tulosten suhteelliseen esiintyvyyteen.

TUTKIMUSTULOKSET

6 OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT OPPI- JA HARJOITUSKIRJAT JA KIRJOJEN VALINTAPERUSTEET

Esitän tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Alaluvuissa 6.1 ja 6.2 raportoin tulokset, jotka liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Selvitän, mitä oppi- ja harjoituskirjoja Suomi-koulujen opettajat käyttävät 8-vuotiaiden opetuksessa sekä kuinka soveltuvina he pitävät näitä käyttämiään oppikirjoja. Alaluvussa 6.3 esittelen opettajien esittämiä valintaperusteita käyttämilleen oppi- ja harjoituskirjoille. Tarkastelen myös tiettyjen taustatekijöiden yhteyksiä käytettyihin oppikirjoihin, niiden soveltuvuuteen ja opettajien esittämiin kirjojen valintaperusteisiin. Pääluku vastaa tutkimuskysymykseen 1 ja 2.

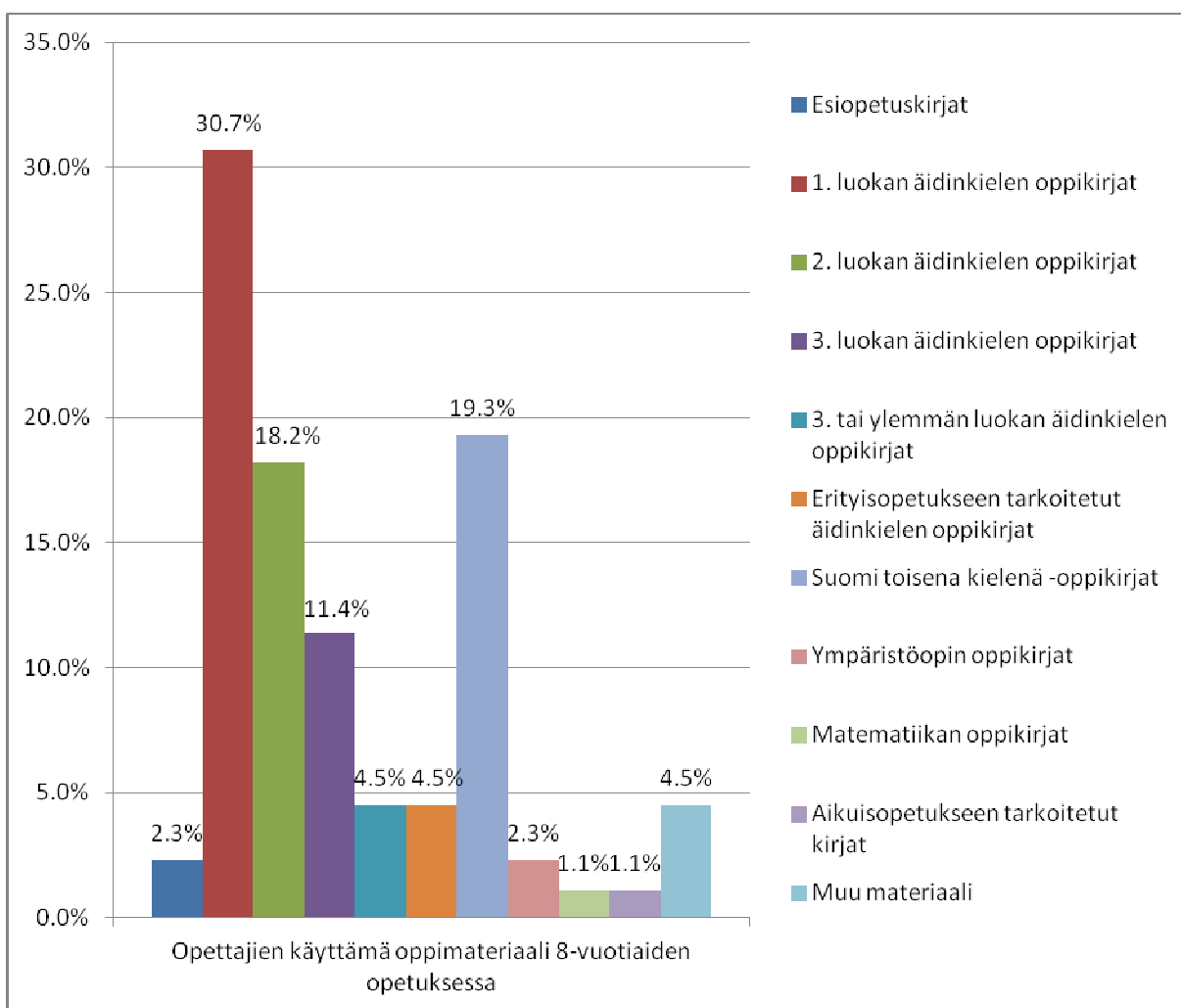
6.1 Suomi-kouluissa 8-vuotiaiden opetuksessa käytetyt oppi- ja harjoituskirjat

Pyysin opettajia kertomaan, mitä kahta oppi- tai harjoituskirjaa he käyttävät eniten 8-vuotiaiden oppilaiden opetuksen tueksi. Liitteessä 6 on yksityiskohtainen luettelo vastauksissa mainituista kirjoista. Tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisempaa on kuitenkin jaotella käytetyt oppikirjat ryhmiin. Olenkin jaotellut kirjat oppiaineittain ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tarkoitettut oppikirjat vuosiluokittain. Kirjojen yleisyyttä olen tarkastellut suhteessa näin syntyneisiin ryhmiin.

Lähes kolmasosa opettajista (30,7 %) käyttää ensimmäisen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjoja. Seuraavaksi eniten käytetään suomi toisena kielenä -oppikirjoja (19,3 %) ja toisen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjoja (18,2 %). Melko paljon (11,4 %) käytetään myös kolmannen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjoja. 4,5 prosenttia vastaajista ilmoitti käyttävänsä äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjaa, jota on vaikea yksilöidä tietylle vuosiluokalle, mutta kyseiset oppikirjat on kuitenkin mahdollista rajata tarkoitetuiksi kolmannen tai ylemmän vuosiluokan opetukseen. Saman verran opettajia (4,5 %) käyttää äidinkielen ja kirjallisuuden erityisopetukseen tarkoitettuja oppi- ja harjoituskirjoja. Erityisopetuksen kirjat ovat toisen, kolmannen tai ylemmän vuosiluokan kirjoja. 4,5 prosenttia vastaajista ilmoitti käyttävänsä muuta materiaalia, kuten Suomi-koulujen opetuksen tueksi laadittua teosta ”Anneli Ylänkö: Laulaen ja loruillen suomea

oppimaan”, Saksan kielikouluopettajien päivillä tehtyä ”Ideapankkia” tai Internetissä olevaa materiaalia.

Muutama vastaaja ilmoitti kahden eniten käyttämänsä oppikirjan joukossa olevan esiopetuksen (2,3 %), ympäristöopin (2,3 %) tai matematiikan (1,1 %) opetukseen tarkoitettuja oppi- ja harjoituskirjoja. 1,1 prosenttia vastaajista kertoi käyttävänsä myös suomi vieraana kielenä aikuisopetukseen tarkoitettua kirjaa ”Supisuomea”. Yhden opettajan vastauksesta ei ollut mahdollista rajata, mihin ryhmään hänen käyttämänsä oppikirjat kuuluvat; tämä vastaus on jätetty jaottelusta pois. Kuvio 7. havainnollistaa käytettyjen kirjojen yleisyyttä.



KUVIO 6. Kuvio esittää mille luokkatasolle tarkoitettuja äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjoja sekä minkä muiden aineiden opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja opettajat käyttävät eniten 8-vuotiaiden opetuksessa ja missä suhteessa.

Vastaajien taustatiedoissa kysyin heidän opettamiensa 8-vuotiaiden oppilaiden suomen kielen taitotasoa. Olen muodostanut saatujen vastausten perusteella kolme ryhmää, joissa ensimmäisessä ryhmässä kaikki opettajan opettamat 8-vuotiaat puhuivat suomea äidinkielenään, toisessa ryhmässä oli suomea vain tyydyttävästi tai heikosti osaavia 8-vuotiaita ja kolmas ryhmä oli kielitaidoltaan heterogeeniset 8-vuotiaat eli ryhmässä oli suomea äidinkielenä puhuvista tyydyttävän tai heikon suomen kielen taidon omaaviin. Jos vertaan opettajien käyttämiä oppikirjatyyppäjä edellä luotuihin ryhmiin, voin todeta, että ryhmät eroavat toisistaan hieman siinä, mitä kirjatyyppäjä he käyttivät eniten.

Äidinkielenä suomea puhuvien lasten opettajat käyttivät eniten *toisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjoja* (33,3 %) ja seuraavaksi eniten *ensimmäisen luokan äidinkielen kirjoja* (20,0 %). Kahta muuta oppilasainesta opettavat käyttivät eniten *ensimmäisen luokan äidinkielen kirjoja* (tyydyttävä tai heikko kielitaito -ryhmä 34,0 % ja heterogeeninen kielitaito -ryhmä 38,9 %). Tyydyttävä tai heikko kielitaito -ryhmässä käytettiin seuraavaksi eniten *suomi toisena kielenä -oppi- ja harjoituskirjoja* (22,2 %). Heterogeenisessä ryhmässä käytettiin seuraavaksi eniten *suomi toisena kielenä -kirjojen* lisäksi *kolmannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja harjoituskirjoja* (molempia 16,0 %). Ehkä hieman yllättäen myös äidinkielenä suomea puhuvien ryhmässä käytettiin *suomi toisena kielenä -oppikirjoja* (13,3 %). Erityisopetukseen tarkoitettuja oppikirjoja sen sijaan käyttivät vain kahta muuta oppilasainesta opettavat (tyydyttävä tai heikko kielitaito -ryhmä 5,6 % ja heterogeeninen kielitaito -ryhmä 6,0 %).

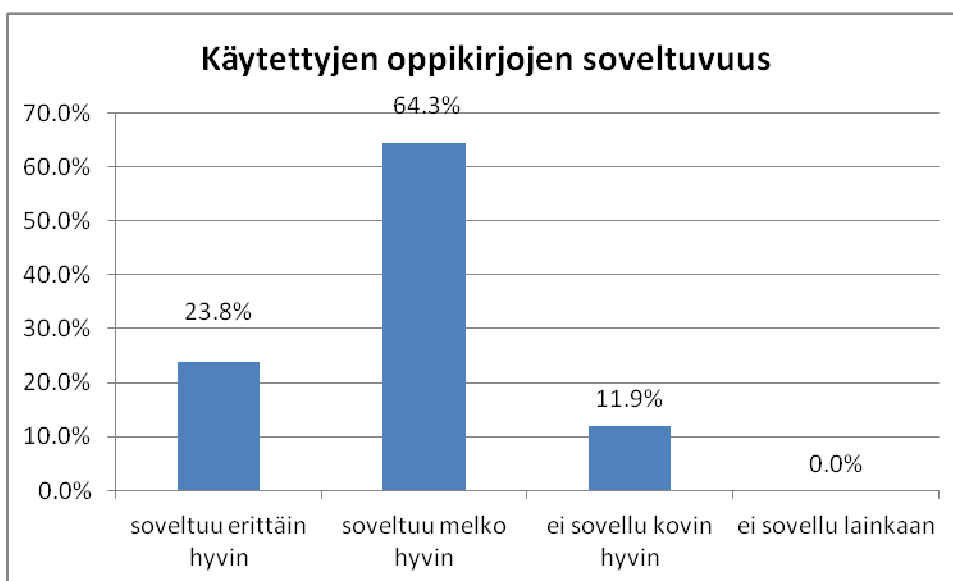
Kokoavasti voin todeta, että äidinkielisten ryhmään oli valittu eniten oppikirjoja, jotka vastaavat hyvin pitkälti 8-vuotiaille asetettuja suomalaisen perusopetuksen tavoitteita. Muut kaksi ryhmää hyödynsivät opetuksessa pääosin alemman vuosiluokan tai suomi toisena kielenä -opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja. Toisaalta heterogeenisissä ryhmissä käytettiin myös vaativampia, ylemmän vuosiluokan oppikirjoja suhteellisen paljon.

6.2 Käytettyjen oppikirjojen soveltuvuus

Melkein kaikki opettajat (N = 47) arvioivat kyselyssä käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen soveltuvuutta 8-vuotiaiden opetukseen. Noin kolmasosalla opettajista (32,0 %) oli käytössään oppi- tai harjoituskirja, jonka he arvioivat soveltuvan opetukseensa erittäin hyvin. Näistä 18,8 prosenttia arvioi molempien käyttämiensä kirjojen soveltuvan erittäin hyvin opetuksen tueksi.

Seuraavassa tarkastelen opettajien antamia soveltuvuusarvioita käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen suhteen. Opettavat arvioivat soveltuvuutta 58²¹ eri kirjan osalta.

Opettajat katsoivat, että noin neljännes (23,8 %) heidän käyttämistään oppi- ja harjoituskirjoista soveltui erittäin hyvin opetuksen tueksi. Suurin osa (64,3 %) käytetyistä kirjoista soveltui opetukseen melko hyvin. Hieman yli kymmenesosa (11,9 %) käytetyistä kirjoista sai opettajilta arvion ”ei sovellu kovin hyvin”. Kukaan opettajista ei katsonut käyttämänsä kirjan olevan täysin soveltumaton.



KUVIO 7. Opettajien arviot eniten käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen soveltuvuudesta 8-vuotiaiden opetuksen tueksi. N = 58.

Erittäin hyvin soveltuvista kirjoista suurin osa oli *toisen luokan* (25,0 %) ja *ensimmäisen luokan* (20,0 %) äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja. Myös *suomi toisena kielenä -opetukseen tarkoitettujen oppikirjojen* (15,0 %) todettiin soveltuvan erittäin hyvin, samaten *kolmannen luokan äidinkielen oppikirjojen* (10,0 %), *kolmatta luokkaa ylempien äidinkielen kirjojen* (10,0 %) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden *erityisopetukseen tarkoitettujen kirjojen* (10,0 %). Opettajat pitivät erittäin hyvin soveltuvana myös käyttämäänsä *muuta oppimateriaalia*. Tutkimuksen tuloksena saaduista muuksi oppimateriaaliksi luokiteltavasta oppimateriaalista kahta kolmesta (66,0 %) opettajat pitivät erittäin hyvin soveltuvana. Kyseisiä materiaaleja olivat kielikoulu opettajien

²¹ Tähän on laskettu yksi Internet-pohjainen materiaali, Iloisesti suomea -opetusmoniste.

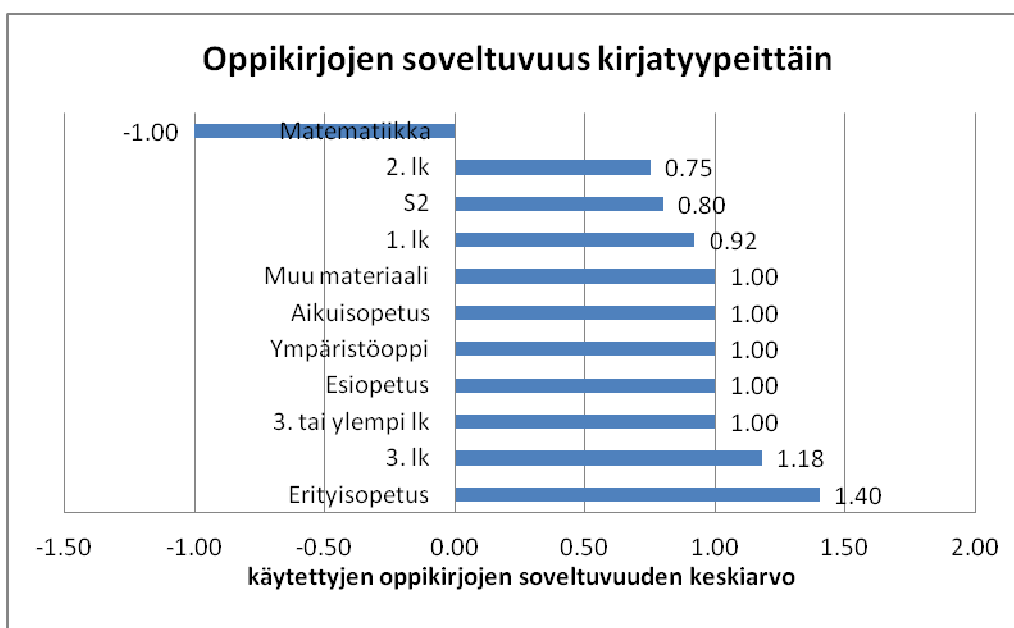
neuvottelupäivillä syntynyt Ideapankki ja Anneli Ylängön laatima Laulaen ja loruillen suomea oppimaan.

Kolme yksittäistä oppikirjaa sai arvion erittäin hyvästä soveltuvuudesta kahdelta eri opettajalta. Nämä kirjat olivat Salainen lukukirja, Kulkuri 3 ja Aamu – suomen kielen kuvasanakirja. Seitsemää erittäin hyvin soveltuvista kirjoista käytti vain yksi opettaja eli vertauskohteita arvioille ei muodostunut. Muista erittäin hyvin soveltuvista kirjoista oli annettu myös muita arvioita (soveltuu melko hyvin, ei sovellu kovin hyvin).

Seuraavaksi selvitän miten opettajien arviot jakautuivat eri oppikirjatyypin suhteen. Annoin kullekin soveltuvuusasteikkoon annetulle vastaukselle pisteitä välillä +2.00 (soveltuu erittäin hyvin) ja -2.00 (ei sovellu lainkaan) ja jaoin saadut pisteet annettujen arvioiden lukumäärällä. Näin sain soveltuvuuskeskiarvot kirjatyypeittäin. Soveltuvimmiksi nousivat *erityisopetukseen tarkoitetut äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat* ($x=1.40$, $s=0.49$). Seuraavaksi parhaimmin soveltuvana opettajat pitivät *kolmannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja* ($x=1.18$, $s=0.39$).

Soveltuvuuskeskiarvioittain taulukon alhaisempaan päähän sijoittuvat *ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat* ($x=0.92$, $s=0.70$) sekä *suomi toisena kielenä - oppikirjat* ($x=0.80$, $s=0.87$). Tämä tulos vaikuttaa ristiriitaiselta aiemmin kuvaamani tulosten kanssa, joiden mukaan juuri nämä oppikirjatyypit oli koettu erityisen soveltuviksi. Tarkastelussa on kuitenkin huomioitava, että opettajat käyttivät kyseisiä kirjoja enemmän kuin muita oppikirjoja. Suuri käyttämäärä tuotti myös enemmän arvioita, jolloin hajontaa tapahtui melko paljon.

Myös *toisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat* saivat opettajilta ristiriitaisia arvioita; ne nousivat erittäin hyvin soveltuvien kirjojen kärkeen, mutta saivat myös eniten arvioita ”ei sovellu kovin hyvin”. Näin ollen toisen luokan oppikirjat jäivät soveltuvuusarvioissa toiseksi huonoimmaksi ($x=0.75$, $s=1.04$). *Matematiikan opetukseen tarkoitetun oppikirjan* ei katsottu soveltuvan hyvin 8-vuotiaiden suomi-koululaisten opetukseen ($x=-1.0$, $s=0$).

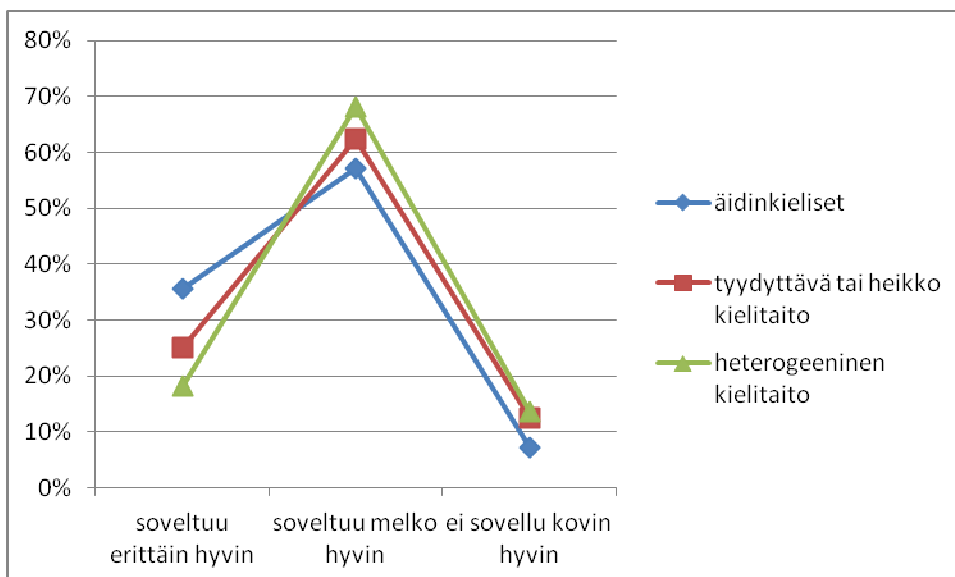


KUVIO 8. Opettajien käyttämien oppikirjojen soveltuvuuskeskiarvot 8-vuotiaiden opetuksessa. Korkea keskiarvo viittaa oppikirjatyypin hyvään soveltuvuuteen.

Seuraavaksi tarkastelen oppikirjojen soveltuvuutta suhteessa aiemmin luomiini oppilaiden kielitaitotasoa kuvaaviin ryhmiin. Aineisto osoitti, että opettajat, joilla oli oppilaina vain suomea äidinkielenään puhuvia 8-vuotiaita, antoivat parempia arvioita oppikirjojen soveltuvuudesta kuin muut opettajat. Hieman yli kolmasosa (35,7 %) kyseisistä opettajista arvioi käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen soveltuvan opetukseensa erittäin hyvin. He antoivat myös hyvin vähän (7,1 %) ”ei sovellu kovin hyvin” -arvioita käyttämistään oppikirjoista.

Tyydyttävän tai heikon suomen kielen taidon omaavia 8-vuotiaita opettavat arvioivat, että neljäsosa (25,0 %) heidän käyttämistään kirjoista soveltuu opetukseen erittäin hyvin ja 12,5 prosenttia ei sovellu kovin hyvin.

Suomen kielen taidoiltaan heterogeenista ryhmää opettavat totesivat useimmin, ettei heidän käyttämänsä kirja sovellu opetuksen tueksi kovin hyvin (13,6 %). Nämä opettajat eivät myöskään antaneet yhtä usein käyttämälleen kirjalle arviota ”soveltuu erittäin hyvin” (18,2 %) kuin muunlaista oppilasainesta opettavat.



KUVIO 9. Käytettyjen oppikirjojen soveltuvuus erilaista oppilasainesta opettavien opettajien mukaan.

Kokoavasti voin todeta, että opettajien käytettävissä olevat oppikirjat soveltuivat parhaiten äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden opetukseen.

6.3 Oppikirjojen valintaperusteet

6.3.1 Valintaperusteiden jakautuminen eri pääluokkiin

Aineistosta nousivat seuraavat kolme pääluokkaa oppikirjojen valintaperusteena

1. Oppikirjan sisällölliset ja didaktiset ominaisuudet
2. Opettajakeskeiset perustelut
3. Opettajasta riippumattomat syyt

Alla oleva taulukko esittää, kuinka opettajien vastaukset jakautuivat näihin kolmeen pääluokkaan. Osa opettajista perusteli käyttämiensä oppikirjojen valintaa useammalla kuin yhdellä tekijällä, jolloin olen merkinnyt vastauksen kuuluvaksi kahteen tai kolmeen eri luokkaan.

TAULUKKO 2. Opettajien oppikirjojen valintaperusteiden jakautuminen kolmeen eri pääluokkaan. Luvut ovat frekvenssejä.

f	luokka 1		luokka 2		luokka 3	
	valinta on tapahtunut kirjan sisällöllisten ja didaktisten ominaisuuksien perusteella		valintaperusteena ovat opettajakeskeiset syyt		valintaperusteena ovat opettajasta riippumattomat syyt	
vastaajalla on opettajankoulutus	16		11		7	
vastaajalla ei ole opettajankoulutusta	9		7		10	
yhteensä	25		18		17	

Yleisin esitetty oppikirjan valintaperuste oli valitun kirjan sisällölliset ja didaktiset ominaisuudet. Vastaajat, joilla oli opettajankoulutus, ilmoittivat valinneensa oppikirjan useammin tällä perusteella kuin kouluttamattomat vastaajat. Toiseksi yleisin valintaperustelu oli opettajakeskeinen syy. Opettajankoulutuksen omaavat ilmoittivat myös tämän tekijän vaikuttaneen oppikirjan valintaan useammin kuin ne vastaajat, joilla opettajankoulutusta ei ollut. Viimeinen luokka kuvaa tilannetta, jossa vastaaja ei ole voinut itse valita käytettävää oppikirjaa. Tämä perustelu tuli esiin useammin kouluttamattomien opettajien vastauksissa.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin yllä mainitut kolme pääluokkaa.

6.3.2 Oppikirjan valintaperusteena ovat olleet oppikirjan sisällölliset ja didaktiset ominaisuudet

Tähän luokkaan luokittelimieni opettajien vastausten mukaan oppikirjan sisällölliset ja didaktiset ominaisuudet olivat ensisijaisia perusteita oppikirjan valinnassa. Didaktisia ominaisuuksia painotettiin sisällöllisiä enemmän. Monet opettajat korostivat oppikirjan sopivaa tasoa opetusryhmälle tai sen soveltuvuutta eri-ikäisille ja -tasoisille oppijoille. Tärkeää oli myös, että opettaja saattoi muokata kirjan sisältöä ja tehtäviä omalle ryhmälleen soveltuvammaksi.

”Ko. kirja antaa mahdollisuuden soveltaa oppimateriaalia koko ryhmälle (huom. ikäjakauma ja tasoerot).” (Ei opettajankoulutusta, 222)²²

”Oppilaitten taso vaihtelee paljon ja näistä kirjoista löytyy juttuja mitä muokkaamalla voi soveltaa eritasoisille oppilaille. Valmiit tehtävät ovat aina hyviä ja käytän myös omia tekemiäni tehtäviä sekä Internetiä mm. Mopedkoulu.fi ” (Ei opettajankoulutusta, 109)

Oppikirjan selkeys, motivoivuus ja hauskuus valintaperusteena tulivat myös vastauksissa esiin. Osa opettajista mainitsi, että heidän valitsemansa oppikirjan tekstit ja/tai tehtävät ovat mielenkiintoisia, sopivan helppoja ja lyhyitä, monipuolisia ja lapsista kiinnostavia.

”Siinä on paljon kivoja ja monipuolisia tehtäviä” (Ei opettajankoulutusta, 125)

”Harjoituskirja on juuri sopivan tasoinen tokaluokkalaisille tässä ryhmässä ja vastaavasti Salaisen lukukirjan tekstit ovat sopivan helppolukuisia, mittaisia ja mielenkiintoisia.” (Lastentarhan- ja luokanopettaja, 207)

”Kielioppiasiat on ujutettu opetusmateriaaliin, ja kirjasarja on kiinnostava lapsille.” (Luokanopettaja, 177)

Muutama opettaja toi esille, että hänen valitsemassaan oppikirjassa oli selkeä ja mukava kuvitus. Yksi opettaja esitti yhtenä valintaperusteena oppikirjaan liittyvät kuunneltavat laulut. Näistä perusteluista voi päätellä, että opettajat kiinnittävät huomiota siihen, miten oppikirja käyttää useita aistikanavia opetuksen tukena.

Oppikirjan sisällöllisistä ominaisuuksista tuotiin esille kirjan käyttämä elävä kieli ja sen ajanmukaisuus.

”Kulkurissa on elävää kieltä ja nykyaikaisia tehtäviä (tekstiviestejä, tietokoneen käyttöä kirjoituksessa jne.)” (Englannin ja venäjän opettaja, 123)

Yksi opettaja mainitsi myös, että hän pitää tärkeänä sitä, että hänen valitsemansa kirja opettaa suomen kielen ääntämistä.

”Selkeitä ja hauskoja. Ne molemmat opettajat myös erityislaatuista suomalaista ääntämistä.” (Aleksander-tekniikan opettaja, 64)

Muutama vastaus kuvasti myös käytännöllisiä tekijöitä oppikirjan valintaperusteena. Oppikirjan sisältämien tehtävien monistettavuus koettiin tärkeäksi, kuten myös kirjan helppokäyttöisyys (kirja on jaettu selkeästi teemoihin).

²² Kaikki sitaattit ovat muuttamattomina alkuperäisessä kirjoitusasussaan.

"mahdollisuus valita kappaleet aiheiden perusteella" (Ranskan aineenopettaja, 251)

6.3.3 Oppikirjan valintaperusteena ovat olleet opettajakeskeiset syyt

Osa opettajista perusteli oppikirjojen valintaa syillä, jotka painottavat kyseisen opettajan henkilökohtaisia mieltymyksiä tai hänen kokemuksiaan oppikirjasta esimerkiksi saatujen suositusten tai kirjan esittelyjen muodossa. Muutama vastaaja oli valinnut oppikirjat uutuudenviehätyksen perusteella. He olivat halunneet kokeilla jotain uutta:

"Tänä syksynä markkinoilla oli kaksi uutta kirjasarjaa. Halusin kokeilla tätä. En koskaan käytä vain yhden kustantajan oppikirjaa ja sen tehtäviä." (Luokanopettaja, 195)

Osalle oppikirja, jonka he tunsivat hyvin, tuntui parhaalta vaihtoehdolta:

"Em. materiaalit ovat käytössä myös 'päivätyössäni' – Eurooppa-koulussa. Näin minulla on myös käytössä opettajan ja lisämateriaali ja tunnen sisällöt." (Luokanopettaja, 202)

Osa vastaajista on valinnut kirjan saamansa suosittelemisen perusteella. Suosittelemista ovat voineet olla opettajakollegat tai esimerkiksi Opetushallituksen Suomi-koulujen opettajien koulutuspäivät. Kotiperuskoulun²³ suosittelemia oppikirjoja käytetään myös. Osa opettajista on valinnut oppikirjan, johon on voinut tutustua etukäteen esimerkiksi kustantajan järjestämässä tilaisuudessa:

"Vierailu Otavalla ja siellä tutustuminen materiaaliin, joka on osoittautunut sopivaksi ryhmäni oppilaille." (Luokanopettaja, 105)

Osalle valintaan on vaikuttanut kirjasta saatavilla oleva tieto, kuten esite tai Internetissä oleva tieto:

"Esitteiden perusteella vaikutti mielenkiintoiselta kirjalta ja tilasimme koekappaleen koululle." (Kuvaamataidonopettaja, 231)

Joistakin vastauksista selviää, että opettajan valinta on kohdistunut kirjaan, joka on ollut helposti hänen käytettävissään. Oppikirjan anti on kuitenkin saattanut olla opettajan mielestä hänen oppilailleen sopivaa tai opettaja on muuntanut materiaalia soveltuvammaksi:

"Minulla sattuu olemaan Hyvä Suomi -kirja, sillä sain tutulta alakoulun opettajalta Suomesta äidinkielen oppikirjoja (osin vanhojakin). Olen löytänyt tästä kirjasta monia tehtäviä kopioitavaksi; ne soveltuvat myös ryhmän

²³ Kotiperuskoulu on nykyiseltä nimeltään Etäkoulu Kulkuri.

vanhemmille oppilaille esim. sanaston ja oikeinkirjoituksen kehittämiseen” (Biologian ja maantiedon aineenopettaja, 68)

”Ne olivat sopivasti saatavilla ja niiden tehtävät ovat muunneltavissa eri tasoisille oppilaille ilman suurta vaivaa. Tehtävät ovat monipuolisia ja tehtävänanto selkeä ja kuvat helpottavat tehtävän ymmärtämistä.” (Kasvatustieteen maisteri, 200)

Opettajan käytettävissä oleva, hänen aiemmin valitsemansa oppikirja on saattanut myös menettää soveltuvuuttaan oppilaiden iän karttuessa.

”Aloitin Otavan kirjasarjan ryhmäni kanssa viime vuonna ja totesin tekstien olevan lukijoiden lukutaidon tasolla. Jatkoin kirjasarjan käyttöä tänä vuonna, joskin tekstit tutuvat olevan hieman tylsiä lapsille. Tarinoiden juonet liian lapsellisia tämän ikäisille, sanasto kuitenkin täsmää kielitasoa. Lisätehtävät tasollisesti parempia, lisänä joudun käyttämään myös oma tekemiä monisteita.” (Lastentarhanopettaja, 178)

Vastauksesta ei kuitenkaan selviä, miksi kyseinen opettaja on pitäytynyt tässä oppikirjassa eikä ole valinnut uutta, soveltuvampaa oppikirjaa.

6.3.4 Valintaan ovat vaikuttaneet opettajasta riippumattomat syyt

Aineistosta selviää myös, että monissa tapauksissa opettaja ei ole voinut vaikuttaa kirjojen valintaan, vaan valintaan ovat vaikuttaneet ulkoiset syyt. Oppikirjan valinta on saattanut olla koulun johtokunnan tai koko koulun yhteinen päätös. Uutena opettajana kouluun tullut on myös saattanut kohdata tilanteen, jossa edellinen opettaja on jo valinnut käytettävän kirjan. Kirjojen käyttöön on voinut liittyä myös ajatus jatkuvuudesta; opettajan koulussa käytetään saman kirjasarjan useampia tasoja, jolloin opettaja kokee painetta käyttää kyseisen sarjan kirjoja. Alla olevat vastaukset kuvastavat tällaista tilannetta:

”— suomalainen kouluyhdistys oli päättänyt hankkia tämän sarjan, jotta voimme kierrättää kirjoja.” (Ei opettajankoulutusta, 18)

”Sama aapinen on käytössä suomikoulumme edeltavalla ryhmällä ja jatkamme siitä mutta siirrymme sarjan seuraavaan tehtäväkirjaan” (Ei opettajankoulutusta, 256)

Oppikirjavalintoihin on vaikuttanut myös kirjojen saatavuus. Joissain tilanteissa opettajalla ei ole ollut juuri vaihtoehtoja, vaan hänen on täytynyt valita ainoa saatavilla oleva kirja:

”Ainut suomenkielen oppikirja sarja minka loysin.” (Ei opettajankoulutusta, 183)

Vastauksista ei selviä tarkkaan syitä, jotka ovat rajoittaneet oppikirjojen saatavuutta. Mahdollinen syy saattaa olla Suomi-koulun sijaintimaan kaukaisuus, jolloin opettaja ei matkusta usein Suomeen tutustumaan oppikirjoihin. Joissakin vastauksissa voi myös nähdä taloudellisia tekijöitä vaikuttamassa päätöksen taustalla. Opettajat ovat valinneet kirjoja, joiden käyttöönotto ei ole vaatinut kustannuksia. Yhdessä vastauksessa tuli selkeästi esille, että päätös on tehty pelkästään taloudellisista syistä. Suomi-koulun taloudellisen tilanteen seurauksena vastaajan koulu ole lainkaan hankkinut oppi- tai harjoituskirjoja:

"Koska rahatilanne oli katastrofaalinen ja toimintamme ns. pilotti, eli ensimmäinen toimintavuosi ja tietoa mm. opetushallituksen kirjatuesta ei ollut, niin päädyin pääopena (vastuullisena) käyttämään googlea jne." (Luokan- ja aineenopettaja, 17)

Muutama opettaja on osoittanut aktiivista otetta tilanteessa, jossa he eivät ole suoraan voineet vaikuttaa oppikirjan valintaan. He pohtivat tarkkaan käytössä olevien oppikirjojen antia ja muuntavat kirjoissa olevia tehtäviä omille oppilailleen sopivimmaksi. Opettaja saattaa valmistaa oppimateriaalia myös itse.

"Aamu-sarja oli koulun yhteinen valinta. Johtokunta tilasi joukon kirjoja ja harjoituksia (1-3 tasoa). Käytämme enimmäkseen 2. tason kirjoja (punainen taso), mutta pun.harjoituskirja on liian vaikea. Harjoituskansio on helpoin taso (sininen). Otan myös jotain harjoituksia punaisesta kirjasta, mutta sovellan tai muutan ne sopiviksi." (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

6.3.5 Oppikirjan valintaperusteiden lähempää tarkastelua

Opettajien oppikirjojen valintaperusteiden luokka "opettajakeskeiset syyt" sekä viimeisessä luokassa esiin tullut ajatus oppikirjojen käytön jatkuvuudesta vastaavat hyvin Eichhornin (2006) tekemän kartoitustutkimuksen tuloksia.

Kaikkia valintaperusteita tarkasteltaessa niissä voi nähdä suoria yhtymäkohtia aiemmin alaluvussa 4.2.1 esittelemieni Oppimateriaalikomitean ja Leinon laatimiin oppikirjan ominaisuuksien jaottelutapoihin. Opettajat ovat korostaneet eniten oppi- ja harjoituskirjojen didaktisia ominaisuuksia, mutta perusteluissa tulevat voimakkaasti esille myös käytännölliset ominaisuudet. Oppilaan arviointia helpottavia ominaisuuksia ei sen sijaan perusteluissa tuotu esille.

Perusteluissa esiintyy myös Heidtin esittelemiä oppikirjan ominaisuuksia (jotka olen esitellyt alaluvussa 4.2.1), kuten modaliteettia eli eri aistikanavien käyttöä ja oppilasmuuttujiin mukauttamista. Jotkut opettajat mukauttavat opetettavaa ainesta myös

itse, jolloin kyseessä ei välttämättä ole oppikirjan sisältämä ominaisuus. Opettajat eivät erityisesti perustele oppikirjavalintaansa sillä, esitteleekö oppikirja opetettavat asiat konkreettisesti tai abstraktisti. Toisaalta he ovat kiinnittäneet paljon huomiota oppikirjan soveltuvuuteen ikäkaudelle sekä tekstien ja tehtävien helppouteen.

7 SUOMI-KOULUJEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPPIKIRJOJEN SISÄLTÄMIEN TEHTÄVIEN SOVELTUVUUDESTA

Tässä pääluvussa tarkastelen tutkimukseen vastanneiden Suomi-koulun opettajien näkemyksiä siitä, millaiset oppikirjojen tehtävät ja harjoitukset tukevat tai vastaavasti hankaloittavat 8-vuotiaan suomi-koululaisen oppimisprosessia. Tarkastelen tehtävien jakautumista pääluokkiin ja erittelen opettajien näkemysten mukaan erityisen hyvin oppimista tukevat tai hankaloittavat tehtävätyypit. Tuon myös esiin, millaisia eroja eri kielitasolla olevia oppilaita opettavien opettajien näkemyksissä ilmenee. Lisäksi esittelen, mitä tehtävätyyppejä opettajat ovat toivoneet lisää. Luvun lopuksi tarkastelen opettajien esittelemiä perusteluja tehtävien soveltuvuudelle. Pääluvussa vastaan tutkimuskysymykseen 3 ja tehtävien osalta myös tutkimuskysymykseen 4.

7.1 Suomi-koulujen 8-vuotiaiden oppilaiden oppimista tukevat ja hankaloittavat tehtävätyypit opettajien näkemysten mukaan

7.1.1 Tehtävätyyppien pääluokkien muodostuminen ja eri tehtävätyyppien soveltuvuus

Kyselylomakkeessa kysyin Suomi-koulun opettajien mielipiteitä eri tehtävätyyppien soveltuvuudesta 8-vuotiaille oppilaille. Pääluokat ovat muodostuneet alaluvussa 4.2.4 kuvaamani kirjallisuudessa esitetyn jaottelun pohjalta. Tehtävätyyppien jakautuminen pääluokkiin selviää alla olevasta taulukosta. Tehtävätyyppien soveltuvuuskeskiarvojen laskentatavan olen selittänyt aineiston analyysia kuvaavassa luvussa.

TAULUKKO 3. Tehtävätyyppien saamat keskiarvot ja keskihajonnat pääluokittain esiteltynä. Korkea keskiarvo viittaa tehtävätyyppiin, jonka opettajat ovat katsoneet tukevan oppimista.

Pääluokat	ka	s
<i>Aineenhallinnallisten sisältöjen oppimiseen tähtäävät tehtävät</i>		
110 Puheilmaisua harjoittavat tehtävät	1.36	0.72
120 Kuullun ymmärtämisen harjoitukset	1.42	0.66
130 Luetun ymmärtämistehtävät	1.50	0.62
140 Kirjoitustehtävät	1.10	0.80
150 Kuvan tarkastelutehtävät	1.39	0.73
<i>Kognitiivisia taitoja ja kokonaispersoonallisuutta kehittävät tehtävät</i>		
200 Pintaprosessointia edellyttävät tehtävät	1.12	0.75
210 Kognitiivisia prosesseja rajatusti aktivoivat tehtävät	1.07	0.65
220 Syväprosessointia edellyttävät tehtävät	1.08	0.81
<i>Erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntävät tehtävät</i>		
300 Yksilöllinen työskentely	1.16	0.73
310 Pari- ja ryhmätyöskentely	1.24	0.60
320 Toiminnalliset ja luovat harjoitukset	1.26	0.69

Luetun ymmärtämistehtävät (ka 1.50) ja *Kuullun ymmärtämisen harjoitukset (ka 1.42)* ovat saaneet korkeimman keskiarvon eli nämä tehtävätyypit ovat Suomi-koulujen opettajien mielestä eniten oppimista tukevia. Kolmanneksi soveltuvimpana tehtävätyyppinä opettajat pitävät *Kuvan tarkastelutehtäviä (ka 1.39)*.

Alhaisimman keskiarvon ovat saaneet *Kognitiivisia prosesseja rajatusti aktivoivat tehtävät (ka 1.07)* sekä *Kognitiivista syväprosessointia edellyttävät tehtävät (ka 1.08)*. Näihin tehtävätyyppisiin kuuluvat muun muassa tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutehtävät. Alhaisen keskiarvon ovat saaneet myös *Kirjoitustehtävät (ka 1.10)*. Huomioitavaa on kuitenkin kahden viimeksi mainitun luokan suuri keskihajonta, joka viittaa siihen, että opettajien näkemykset tehtävien soveltuvuudesta eroavat toisistaan. Kirjoitustehtävien suhteen tämä selittyy tarkastellessani kyseisen pääluokan alaluokkia, *Oikeinkirjoitustehtäviä* ja *Luovan kirjoittamisen tehtäviä*. Opettajien näkemykset jakautuivat voimakkaasti näiden kahden tehtävätyypin välillä. Oikeinkirjoitustehtävien katsoivat melkein kaikki opettajat (95,7 %) tukevan oppimista joko erittäin tai melko paljon. Luovaa kirjoittamista ei pitänyt läheskään yhtä moni vastaajista (63,9 %) oppimista tukevana tehtävämuotona ja 11,1 prosenttia katsoi sen jopa hankaloittavan oppimista jonkin verran.

Vastauksista ilmenee, että opettajat korostavat vastaanottamistaitoja harjoituttavia tehtäviä (luetun ja kuullun ymmärtäminen) enemmän kuin tuottamistaitoja (puhuminen, kirjoittaminen). Tuottamistaidoista suullisen tuottamisen harjoitusten taas katsotaan tukevan oppimista enemmän kuin kirjallisen tuottamisen.

Tarkastellessani opettajien vastauksia kolmen ylimmän tason pääluokan suhteen voin todeta, että opettajat korostavat aineenhallinnallisia sisältöjä opettavia tehtäviä kokonaisuudessaan eniten. Nämä tehtävätyypit opettavat kielitaidon kannalta keskeisiä taitoja, joten tulos ei ole yllättävä. Opetusmenetelmistä toiminnalliset ja sosiaalista vuorovaikutusta hyödyntävät harjoitukset ovat opettajien suosiossa. Vähiten opettajat ovat korostaneet kognitiivisia prosesseja ja ajattelun taitoja kehittäviä tehtävätyyppejä.

7.1.2 Oppimista erityisen hyvin tukevat tehtävätyypit

Tarkastellessani, mitkä tehtävätyypit saivat opettajilta eniten arvioita ”tukee oppimista erittäin paljon”, voin todeta, että yli puolet opettajista oli sitä mieltä, että *luetun ymmärtämis-* (56,8 %) ja *kuvan tarkastelutehtävät* (54,3 %) tukevat 8-vuotiaan suomen kielen oppimista erittäin paljon. Myös yli puolet (51,6 %) piti *kuullun ymmärtämisharjoituksia* oppimista erityisen hyvin tukevana tehtävätyyppinä. Puolet opettajista (50,0 %) katsoi myös, että *ääntämisharjoitukset* tukevat oppimista erityisen hyvin. Melkein puolet (48,8 %) kannatti *keskustelutehtäviä* ja yhtä monen (48,5 %) mielestä *toiminnalliset harjoitukset* tukevat oppimista erittäin paljon kuitenkin siten, ettei tähän lukuun ole laskettu mukaan draamaa hyödyntäviä harjoituksia. 47,8 prosenttia vastaajista katsoi myös *oikeinkirjoitustehtävien* tukevan oppimista erityisen paljon.

TAULUKKO 4. Tehtävätyypit, jotka saivat eniten arvioita ”Tukee oppimista erittäin paljon”.

Luokka	%
Luetun ymmärtämistehtävät	56,8
Kuvan tarkastelutehtävät	54,3
Kuullun ymmärtämisharjoitukset	51,6
Ääntämisharjoitukset	50,0
Keskustelutehtävät	48,8
Toiminnalliset harjoitukset (ei draamatehtävät)	48,5
Oikeinkirjoitustehtävät	47,8

Suurin osa opettajien erittäin soveltuviksi katsomista tehtävätyypeistä liittyy alaluvussa 2.3.2 esittelemäni Vibergin mallin kielen hallinnan perusosaan. Kuullun ymmärtämisharjoitukset, ääntämisharjoitukset ja keskustelutehtävät (tilanteesta riippuen) kuuluvat kielitaidon perusosia harjoituttaviin tehtäviin. Myös kuvan tarkastelutehtävien ja toiminnallisten harjoitusten voi katsoa harjoituttavan erityisesti puhumista ja kuuntelemista tehden tämän kuitenkin erityisen havainnollisin ja konkreettisin keinoin.

Luetun ymmärtämis- ja oikeinkirjoitustehtävät puolestaan liittyvät kielen hallinnan lisäosiin. Nämä molemmat tehtävätyypit ovat vaativampia kuin tekstitaitojen alkuvaiheeseen liittyvän mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppiminen, joten voidaan sanoa, että luetun ymmärtäminen ja oikeinkirjoitus liittyvät kielen hallinnan lisäosien vaativampiin komponentteihin.

7.1.3 Oppimista hankaloittavat tehtävätyypit

Opettajat arvioivat eri tehtävätyyppien hankaloittavan oppimista vain harvoin. Osa opettajista totesi avoimessa osiossa, ettei katso minkään tehtävän suoraan hankaloittavan oppimista.

”Mielestäni mikään tehtävä ei suoranaisesti hankaloita oppilaiden oppimista. Kaikki on plussaa. Eri tyyppiset tehtävät tukevat eri tyyppisiä oppijoita.”(Kasvatustieteen maisteri, 174)

”En ole kokenut, että mikään tehtävä olisi varsinaisesti hankaloittanut oppimista. Ehkä en ole valinnut sellaisia tehtäviä. – Enemmänkin koen, että hankaluudet ovat muualla kuin oppimateriaalissa. On haastavaa keksiä hyviä ja toimivia tehtäviä varsin eritasoisille oppilaille.” (Ei opettajankoulutusta, 03)

Alaluokittain tarkasteltuna löytyy kuitenkin kahdeksan erilaista tehtävätyyppiä, joiden osa opettajista on katsonut hankaloittavan 8-vuotiaiden oppimista (ks. alla oleva taulukko 4.). Eniten arvioita keränneeksi alaluokaksi muodostui *Luova kirjoittaminen*, jonka noin kymmenesosa (11,1 %) totesi vaikeuttavan oppilaidensa oppimisprosessia. Muita oppimista hankaloittavia tehtävätyyppejä olivat opettajien mielestä *Ongelmanratkaisutehtävät*, *Draamaa hyödyntävät tehtävät*, *Ennakkojäsentäjiä hyödyntävät tehtävät*, *Tietoa mittaavat tehtävät*, *Keskustelutehtävät* ja *Yksilöllinen työskentely*. Neljä prosenttia vastaajista oli lisännyt asteikon ”Muut tehtävät” -kohtaan *Kielioppitehtävät*, joiden he myös katsoivat hankaloittavan oppimista.

TAULUKKO 5. Tehtävätyypit, jotka saivat opettajalta arvion ”Hankaloittaa oppimista”.

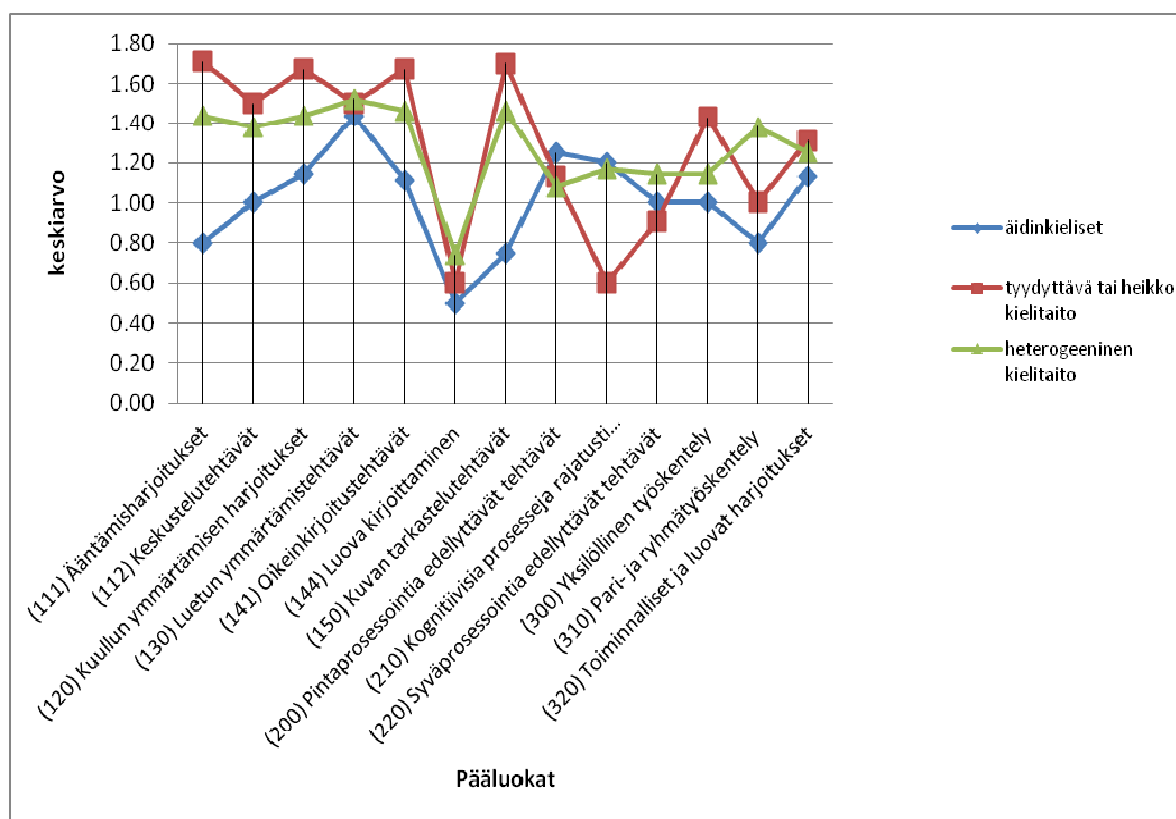
Luokka	%
Luova kirjoittaminen	11,1
Ongelmanratkaisutehtävät	4,2
Draamaa hyödyntävät tehtävät	4,2
Kielioppitehtävät	4,0
Ennakkojäsentäjiä hyödyntävät tehtävät	2,6
Tietoa mittaavat tehtävät (vastaus oikein/väärin)	2,4
Keskustelutehtävät	2,4
Yksilöllinen työskentely	2,2

Näistä mainituista tehtävätyypeistä vain keskustelutehtävät ja draamaa hyödyntävät tehtävät saattavat liittyä kielen hallinnan perusosiin riippuen keskustelun ja näyttelemisen vaatimasta sanastollisesta, rakenteellisesta ja tyyllillisestä osaamisesta. Luova kirjoittaminen ja kielioppitehtävät kuuluvat kielen lisäosiin.

Suurin osa oppimista hankaloittaviksi katsotuista tehtävistä liittyy kuitenkin kognitiivisia prosesseja edellyttäviin tehtävämuotoihin. Tehtävät aktivoivat pintatason prosesseja (tietoa mittaavat tehtävät) tai syvemmän tason prosesseja (ennakkojäsentäjiä hyödyntävät tehtävät, ongelmanratkaisutehtävät). Myös luovan kirjoittamisen voi katsoa edellyttävän syvemmän tason prosessointia.

7.1.4 Erot eri kielitasolla olevia oppilaita opettavien Suomi-kouluopettajien näkemyksissä

Seuraavassa tarkastelen, eroavatko eri kielitasolla olevia 8-vuotiaita opettavien Suomi-koulujen opettajien näkemykset tehtävien soveltuvuudesta toisistaan.



KUVIO 10. Tehtävätyyppien soveltuvuusarviot oppilaiden kielitason mukaan tarkasteltuna. Korkea keskiarvo viittaa tehtävätyypin hyvään soveltuvuuteen.

Äidinkielenään suomea puhuvien lasten opettajien näkemykset

Tarkastellessani äidinkielenään suomea puhuvia 8-vuotiaita opettavien Suomi-koulujen opettajien näkemyksiä oppimista tukevista tehtävistä voin havaita, että he korostavat eniten *luetun ymmärtämistehtäviä* (ka 1.44). He katsovat myös *pintatasolla* (ka 1.25) ja *rajoitusti kognitiivisia prosesseja aktivoivien* (1.20) tehtävien tukevan oppimista erityisen hyvin. Näitä tehtävätyyppejä edustavat mm. tietoa mittaavat ja tiedonhankintatehtävät.

Tehtävien soveltuvuutta niiden edellyttämien työtapojen mukaan tarkasteltuna voidaan todeta, että äidinkielisten ryhmässä *toiminnallisten tehtävien* (ka 1.13) katsotaan tukevan oppimista parhaiten. Toiminnallisista tehtävistä alaluokka *draamaa hyödyntävät tehtävät* (ka 1.33) saa opettajilta erityisen paljon kannatusta.

Alhaisimman keskiarvon saa kirjoitustehtävien alaluokka *luova kirjoittaminen* (ka 0.50). Myös *kuvan tarkastelutehtävät* (ka 0.75), *ääntämisharjoitukset* (ka 0.80) sekä *pari- ja ryhmätyöt* (ka 0.80) saavat melko alhaisia soveltuvuusarvioita.

Tyydyttävän tai heikon suomen kielen taidon omaavia lapsia opettavien näkemykset

Tyydyttävän tai heikon suomen kielen taidon omaavien lasten opettajien vastauksissa korostuvat erityisesti *ääntämisharjoitukset* (ka 1.71) ja *kuvan tarkastelutehtävät* (ka 1.70). Myös *kuullun ymmärtämisharjoitukset* (ka 1.67) ja *oikeinkirjoitustehtävät* (ka 1.67) edustavat soveltuvien tehtävätyyppien kärkeä. Työtavoista *yksilöllinen työskentely* (ka 1.43) ja *toiminnalliset tehtävät* (ka 1.31) soveltuvat *pari- ja ryhmätehtäviä* (ka 1.00) paremmin.

Opettajat eivät katso *kognitiivisia prosesseja aktivoivien* (rajatusti aktivoivat ka 0.60 ja *syväprosessointia edellyttävät* ka 0.91) tehtävien erityisesti tukevan oppimista. Kirjoitustehtävien alaluokkien soveltuvuusarvioiden erot ovat suuremmat kuin kahdessa muussa ryhmässä. *Luova kirjoittaminen* (0.60) saa alhaisen keskiarvon, mutta oikeinkirjoitustehtävien opettajat katsovat tukevan oppimista erittäin paljon.

Heterogeenisen kielitason ryhmää opettavien opettajien näkemykset

Heterogeenista ryhmää opettavat katsovat oppikirjojen sisältämien tehtävien pääsääntöisesti soveltuvan oppimisen tueksi melko hyvin. Tehtävätyyppien saamat soveltuvuusarvot eivät poikkea toisistaan yhtä suuresti kuin kahdessa muussa ryhmässä. Opettajien mielestä heterogeenisen ryhmän oppimista tukevat erityisesti *luetun ymmärtämistehtävät* (ka 1.52), *kuvan tarkastelutehtävät* (ka 1.46), *oikeinkirjoitustehtävät* (ka 1.46) sekä *ääntämis-* (ka 1.44) ja *kuullun ymmärtämisharjoitukset* (ka 1.44). Työmuodoista *pari- ja ryhmätyöskentely* (ka 1.38) tukee oppimista parhaiten.

Luova kirjoittaminen (ka 0.74) saa huomattavasti muita tehtävätyyppejä alhaisemman arvion heterogeenisen ryhmän opettajilta.

Yhteenvetoa eri kielitason ryhmiä opettavien näkemyksistä

Tyydyttävän tai heikon kielitaidon omaavien lasten opetuksessa opettajat korostavat eniten kielen hallinnan perusosia, ääntämistä, puhumista ja kuuntelemista. Tulos ei ole yllättävä, koska onkin oletettavaa, että juuri näiden oppilaiden perustaidoissa on puutteita. Heterogeenisessa ryhmässä sekä perusosia että lisäosia harjoituttavat tehtävät (lukuun

ottamatta luovan kirjoittamisen harjoituksia) tukevat opettajien mielestä yhtä hyvin oppimista. Äidinkielisten ryhmässä painotus on siirtynyt perusosista lisäosiin, mutta opettajat korostavat yksipuolisesti vain luetun ymmärtämistä ja katsovat kirjoitustehtävien tukevan oppimista vähemmän. Hyvin yllättäen heidän mukaansa erityisesti luovan kirjoittamisen tehtävät tukevat oppimista vähiten, ja heidän antamansa soveltuvuusarvio näille tehtäville on alhaisin verrattuna kahteen muuhun kielitasoryhmään.

Myös ehkä hieman yllättäen tyydyttävän tai heikon kielitaidon ryhmän opettajat korostavat erityisesti oikeinkirjoitustehtäviä. Mahdollinen selitys saattaa olla, että oppilaiden äidinkielen (dominoivamman kielen) vaikutus näkyy selvästi juuri oikeinkirjoituksen saralla. Samasta syystä saattaa olla, etteivät äidinkielisten ryhmän opettajat ole erityisesti korostaneet oikeinkirjoitustehtävien merkitystä. Äidinkielisten ryhmässä transferenssilla ei ole suurta osuutta siihen, miten oppilaat hahmottavat suomen kielen äänteiden kestoa. Kuvaan opettajien näkemyksiä oikeinkirjoitustehtäviin liittyen myös seuraavassa alaluvussa.

Opettajat, joilla on oppilainaan tyydyttävästi tai heikosti suomea puhuvia oppilaita tai heterogeenisen kielitason ryhmä, pitävät sekä suullisen että kirjallisen tuottamisen taitoja harjoituttavia tehtäviä enemmän oppimista tukevinä kuin äidinkielisten ryhmän opettajat. He korostavat enemmän myös suullista vuorovaikutusta pitämällä keskustelua ja kuvan tarkastelutehtäviä hyvin oppimista edistävinä muotoina. Kielen vastaanottamistaidoista äidinkielisten ja heterogeenisen ryhmän opettajat korostavat luetun ymmärtämistä enemmän kuin kuullun ymmärtämistä.

Tarkasteltaessa tehtäviä niiden edellyttämien kognitiivisten prosessien mukaan pitävät äidinkielisten ryhmän opettajat pintatasolla kognitiivisia prosesseja aktivoivia tehtäviä melko hyvin oppimista tukevinä. Syvemmällä tasolla aktivoivia tehtäviä pitävät soveltuvimpina puolestaan heterogeenisen ryhmän opettajat. Tyydyttävän tai heikon kielitason ryhmässä nämä tehtävätyypit eivät saa suurta kannatusta, ehkä siksi, ettei oppilaiden kielitaso yllä tämänkaltaisten tehtävien suorittamiseen. Kaiken kaikkiaan opettajat eivät pidä ajattelun ja päättelyn taitoja kehittäviä tehtäviä erityisen hyvin oppimista tukevinä.

Toiminnallisten tehtävien katsovat kaikki opettajat tukevan oppimista. Äidinkielen ryhmän opettajat korostavat erityisesti draamatehtäviä. Yksilöllistä työskentelyä pitävät soveltuvimpana muotona tyydyttävän tai heikon kielitason omaavien lasten opettajat. Syynä saattaa olla, että oppilaiden kielitason vuoksi tehtäviä täytyy eriyttää hyvin paljon. Pari- ja ryhmätehtävät ovat puolestaan heterogeenisten ryhmien opettajien suosiossa.

7.2 Opettajien oppikirjoilta toivomat tehtävätyypit

Kyselylomakkeen avoimessa osiossa pyysin opettajia kertomaan, millaisia tehtäviä he toivoisivat Suomi-koulujen 8-vuotiaille soveltuvan oppikirjan sisältävän. Näiden vastausten sisällönanalyttinen tarkastelu laajensi ja tarkensi aiemmin luomaani tehtävätyyppien luokitusta. Uusia muodostuneita luokkia olivat Aineenhallinnallisten sisältöjen oppimiseen tähtäävien tehtävien kategoriassa *Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen tähtäävät tehtävät*, *Sanavarastoa laajentavat harjoitukset*, *Kielioppitehtävät* ja *Kielellä leikkiminen*. Kognitiivisia prosesseja ja kokonaispersoonallisuutta kehittävien tehtävien kategoriaan tuli uutena luokkana *Tunteiden käsittelyä ja pohdintaa edellyttävät tehtävät* ja Erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntäviin tehtäviin lisäsin luokan *Eriyttävät tehtävät*.

TAULUKKO 6. Opettajien oppikirjoilta toivomat tehtävätyypit 8-vuotiaiden opetuksen tueksi. Luvut ovat frekvenssejä.

Pääluokat	Opettajien toivomat tehtävätyypit	f
<i>Aineenhallinnallisten sisältöjen oppimiseen tähtäävät tehtävät</i>		
110 Puheilmaisua harjoituttavat tehtävät	7	
120 Kuullun ymmärtämisen harjoitukset	7	
130 Luetun ymmärtämistehtävät	14	
140 Kirjoitustehtävät	28	
150 Kuvan tarkastelutehtävät	2	
160 Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen tähtäävät tehtävät	7	
170 Sanavarastoa laajentavat tehtävät	8	
180 Kielioppitehtävät	10	
190 Kielellä leikkiminen	3	
<i>Kognitiivisia taitoja ja kokonaispersoonallisuutta kehittävät tehtävät</i>		
200 Pintaprosessointia edellyttävät tehtävät	1	
210 Kognitiivisia prosesseja rajatusti aktivoivat tehtävät	2	
220 Syväprosessointia edellyttävät tehtävät	4	
230 Tunteiden käsittelyä ja pohdintaa edellyttävät tehtävät	2	
<i>Erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntävät tehtävät</i>		
300 Yksilöllinen työskentely	1	
310 Pari- ja ryhmätyöskentely	4	
320 Toiminnalliset ja luovat harjoitukset	12	
330 Eriyttävät tehtävät	15	

Aineenhallinnallisten sisältöjen oppimiseen tähtäävät tehtävät

Eniten opettajat ovat toivoneet oppikirjojen sisältävän *kirjoitustehtäviä*. Erityisesti opettajat korostavat oikeinkirjoituksen kriittisiä kohtia, kuten kaksoiskonsonantteja ja pitkiä vokaaleja, harjoituttavia tehtäviä. Suomen kielen ortografia tuottaa monille oppilaille vaikeuksia.

”Kirjoitusharjoituksia erityisesti sellaisista sanoista, jotka ovat erityisiä nimenomaan suomen kielelle. (kaksoiskonsonantteja, ng-sanoja jne.)” (Ei opettajankoulutusta, 03)

”Oikeinkirjoitustehtäviä (jäljennä, kirjoita opettajan sanelun mukaan) saisi olla erityisesti kaksoiskonsonantteja ja pitkiä vokaaleja sisältävistä sanoista, koska niissä virheitä tulee eniten.” (Englannin ja ruotsin kielen opettaja, 254)

”Oikeinkirjoitusta - kaksoiskonsonantit etc. ovat erittäin vaikeita ulkosuomalaisille.” (Ei opettajankoulutusta, 189)

Opettajat ovat myös huomanneet, kuinka asuinmaan kieli vaikuttaa suomen kielen oppimiseen. Oikeinkirjoituksen osalta opettajat tuovat esiin kielten välistä negatiivista transferenssia.

”Tiedän, että tämä on lähes mahdotonta toteuttaa, mutta esimerkiksi saksankielen diftongit elävät hyvin vahvasti oppilaideni kirjoituksessa ja oikeinkirjoitusta tukevia harjoituksia kaipaisin lisää.” (Ammatinopettaja, 212)

Opettajat ehdottavat myös vähäistä omaa tuottamista vaativia kirjoitustehtäviä, kuten puuttuvien sanojen täydentämistä, lauseen jatkamista ja vuoropuhelun täyttämistä.

”Paljon kuviin liittyviä LYHYITA kirjoitustehtäviä (jossa vastaukseksi riittää sana tai lyhyt lause).” (Suorittanut kasvatustieteen approbaturin, 224)

Käsialaharjoitukset opettajat toteavat turhiksi, koska jokaisen maan koulutusjärjestelmässä opetellaan hieman erilainen käsiala. Luovan kirjoittamisen harjoituksiksi ehdotetaan esimerkiksi tarinoiden lopun keksimistä sekä kirjeiden ja näytelmien kirjoittamista. Luovan kirjoituksen harjoituksia toivoi kuitenkin lisää vain kolme opettajaa.

”Lauseiden rakentaminen, tekstin inspiroimat omat tekstit.” (Ei opettajankoulutusta, 148)

”Kirjeiden kirjoitustehtävät tarinoiden hahmoille olisi myös sopivaa samoin uusi loppu johonkin kertomukseen. Lyhyitä näytelmiä voisi myös olla kirjassa joita lapset voisit esittää ja ehkä itse laajentaa ja muuttaa.” (Ulkomainen kasvatustieteen maisterin tutkinto, 10)

Kirjoitustehtävien toivotaan myös huomioivan nykyajan tekniikan tarjoamia mahdollisuuksia, kuten matkapuhelimen ja tietokoneen hyödyntämistä tehtävien teossa.

”Nykyaikaisia tehtäviä (tekstiviestejä, tietokoneen käyttöä kirjoituksessa jne.)” (Englannin ja venäjän opettaja, 123)

Opettajat toivovat oppikirjojen tarjoavan paljon myös luetun ymmärtämistehtäviä. Osa vastaajista on ilmaissut vielä tarkemmin, minkälaisia tehtäviä toivoisi lisää. Toivottuja ovat erilaiset sanojen etsimis- ja yhdistämistehtävät, vaihtoehtokysymykset ja väritystehtävät luetun ymmärtämisen varmistajina sekä tietotekstien käsittely.

”Helppoja tekstejä ja vaihtoehtokysymyksiä” (Ei opettajankoulutusta, 249)

”Sanojen löytämistä sanasopasta” (Ei opettajankoulutusta, 109)

Avoimista vastauksista noussut uusi luokka *Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen tähtäävät tehtävät* toi esille sen, etteivät kaikki Suomi-koulujen 8-vuotiaat oppilaat osaa vielä sujuvasti lukea ja kirjoittaa suomeksi.

"Eivät kaikki 8-vuotiaat ole Suomen koulujärjestelmän mukaisella luokalla. Minun 8-vuotias oppilaani käyttää aapista ja opettelee lukemaan!" (Luokanopettaja, 195)

Opettajat ovat toivoneet oppikirjoilta tukea äänne-kirjain-vastaavuuden opettamiseen erityisesti ulkosuomalaisille lapsille.

"Materiaali, joka auttaa: lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ulkosuomalaiselle." (Ei opettajankoulutusta, 189)

"Kielikorvan" harjoittelua (mitä kirjaimia sanassa kuuluu ja montako), a- ja o-harjoituksia." (Yleisen kasvatustieteen maisteri, 77)

"Tavutustehtäviä tulee olla (näin oppivat parhaiten pitkät äänteet), äänteiden kestoon liittyviä tehtäviä joka välissä." (Äidinkielen opettaja, 226)

Koska opettajat ovat toivoneet hyvin paljon kirjoitus- ja lukutaitoa edistäviä tehtäviä, voin tästä päätellä, että Suomi-koulujen opetuksessa korostuu voimakkaasti lukitaitojen harjoittelu. Tähän liittyy myös opettajien toivoma tehtävätyyppi *kielellä leikkiminen*, jonka avulla oppilaat voivat harjoitella äänteiden kestoa, etsiä samoja loppusointuja ja vaihtaa äänteiden paikkaa sanan sisällä. Tämä kuvastaa kielellisen tietoisuuden kehittymistä, joka puolestaan lisää huomattavasti oppilaan valmiuksia oppia mekaanisesti lukemaan. (Juel 1988; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2006.) Aineiston perusteella opettajat ovat toivoneet riittävää, arvoituksia ja hassutteluja kielen avulla.

Jonkin verran opettajat ovat toivoneet myös kielentuntemusta lisääviä tehtäviä, kuten *kielioppitehtäviä* ja *sanavarastoa laajentavia tehtäviä*. Sanastotehtävistä on mainittu ristikot ja synonyymi- ja vastakohtatehtävät sekä myös sanojen kääntäminen lapsen toiselle kielelle. Kielioppitehtävien osalta eniten toivottiin verbien taivutustehtäviä.

"jos harjoitusvihkossa on jokaista aihetta varten sanalista, lapset voisivat itse kirjoittaa siihen käänteet." (Ulkomainen kasvatustieteen maisterin tutkinto, 10)

"Kielioppiharjoituksia pikkuhiljaa mukaan loogisessa järjestyksessä." (Ei opettajankoulutusta, 35)

"tehtäviä, joissa tulee käyttää verbien aika- ja persoonamuotoja" (Ei opettajankoulutusta, 125)

Vastaajat ovat nähneet sanavaraston laajentamisen tärkeäksi, koska suomi on oppilaalle aina vähemmistökielen asemassa.

”tehtävissä pitäisi katsoa kieltä ”ulkoa” eli ottaa huomioon autentisen kieliympäristön puuttuminen (kotona ”pyöritetään” usein aika yksipuolista sanastoa jne.)” (Ei opettajankoulutusta, 116)

Kuvan tarkastelutehtäviä ei ole juurikaan toivottu, vaikka opettajat katsovatkin niiden tukevan kielen oppimista erittäin paljon. Opettajat eivät todennäköisesti ole erityisesti korostaneet kuvan tarkastelutehtävien tarjoamista oppikirjassa, koska kirjoista löytyy yleensä kuvitusta, jota opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa katsoa. Opettajat voivat halutessaan helposti käyttää myös muita kuvalähteitä kuin oppikirjaa.

Kognitiivisia taitoja ja kokonaispersoonallisuutta kehittävät tehtävät

Toivottujen tehtävätyyppien joukossa ei ole kovin paljon kognitiivisia taitoja ja kokonaispersoonallisuutta kehittäviä tehtäviä. Muutama vastaaja on kuitenkin toivonut oppilaiden päättelyn ja ajattelun taitoja eli *kognitiivista syväprosessointia kehittäviä tehtäviä* lisää.

”Tehtävien pitäisi kannustaa omaan tiedonhakuun ja päätelmien tekemiseen. (Äidinkielen opettaja, 226)

”Luovia tehtäväharjoituksia, pohdinnallisia tai analyttisiä tehtäväideoita myös, jossa esim. vertaillaan elämää muissa maissa.” (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

Huomioitavaa on uuden luokan *Tunteiden käsittelyä ja pohdintaa edellyttävät tehtävät* muodostuminen aineiston pohjalta. Tätä luokkaa edustavissa vastauksissa toivottiin lisää tunteiden käsittelyä sekä emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja edistäviä harjoituksia. Vastauksissa otettiin huomioon myös maahanmuuttajan kokema kulttuurishokki ja toivottiin oppikirjan tukevan lasta uuteen maahan sopeutumisessa.

”Erilaisten tunteiden käsittelyä, kulttuurishokkia, joka kohtaa kaikkia ulkomaille muuttavia tavalla tai toisella, myös lapsia! Miltä tuntuu, kun kaikki ystävät ovat Suomessa, yksinäisyys, epätoivo, kun ei ymmärrä kieltä jota ympärillä puhutaan. Miten suhtautua asioihin, jotka meillä Suomessa tehdään eri tavalla, kulttuurien väliset erot...” (Luokanopettaja, 195)

”Sellaisia jotka laittavat lapsen ajattelemaan tärkeitä elämän kysymyksiä kuten lähimmäisen huomioon ottamista yms. Myös hauskoja ja hullunkurisia jotta lapsi säilyttää mielikuvituksensa.” (Alexander-tekniikan opettaja, 64)

Erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntävät tehtävät

Vastauksista ilmeni, että oppikirjoilta on toivottu erityisesti apua *eriyttämiseen*. Hyvin moni opettajista toi esille tarpeen oppikirjaan, joka sisältäisi eritasoisia tehtäviä. Opettajat kokevat tällaisen oppikirjan palvelevan kielitaidoltaan eritasoisten oppilaiden opetuksessa parhaiten.

”Kieliopillisesti kirjoja on vaikea määrittää koska oppilaat ovat eritasoilla, joten olisi tärkeää että kirjasta löytyy eritasoisia tehtäviä eritasoisille oppilaille.” (Lastentarhanopettaja, 178)

”Koska samanikäisetkin oppilaat voivat olla taustoiltaan ja taidoiltaan hyvin erilaisia, toivoisi materiaalin sisältävän enemmän eriyttämisen mahdollisuuksia.” (Englannin ja ruotsin kielen opettaja, 254)

Opettajat ehdottavat myös kaikille oppilaille yhteisen teeman tai aiheen pohjalta eritasoisia tehtäviä.

”Samasta aiheesta pitäisi olla eri tasoisia tehtäviä, koska lasten suomenkielen taso on hyvin vaihteleva. Tällä hetkellä yhdellä oppikirjalla ei pärjää, vaan jokaiselle oppilaalle täytyy suunnitella ja tehdä omat tehtävät. -- Tehtäviä eri vaikeusasteille! ” (Kielten opettajan koulutus, 199)

”Eriyttämismahdollisuus pitäisi materiaalissa olla: sama teema, mutta tehtävistä helppo ja vaikea vaihtoehto. ” (Lastentarhanopettaja, 159)

Muutama vastaaja pohtii laajemmin oppi- tai harjoituskirjan tarjoamia käytännön mahdollisuuksia ja niiden rajoituksia. Kyseiset vastaajat korostavat opettajan ammattitaidon merkitystä soveltuvien tehtävien valinnassa ja muokkaamisessa omille oppilaille sopivimmiksi.

”En usko, että kahdeksanvuotiaille tehty Suomi-koulukirja olisi sopiva kaikille samanikäisille suomenkieliläisille. Mielestäni olisi parempi suunnitella kopioitaviksi tarkoitettuja tehtäväsarjoja, joista opettaja voisi valita ryhmänsä tai oppilaansa tason mukaisia tehtäviä. Kirjat menevät mielestäni hiukan hukkaan, koska kaikki tehtävät tai tekstit eivät kuitenkaan sovi kaikille.” (Filosofian maisteri, pääaineena suomen kieli, 133)

”Tehtävät harvoin soveltuvat sellaisinaan, joten tehtävissä pitäisi olla väljyyttä niiden uudelleen muokkaamiseen oman ryhmän tarpeisiin. S-kouluryhmäthän ovat varmasti kaikkialla maailmassa hyvin heterogeenisiä.” (Äidinkielen opettaja, 226)

Suomalaiseen peruskouluun suunnitellun oppikirjan käyttämisessä voidaan kuitenkin nähdä myös positiivinen, Suomeen palaamista helpottava näkökulma.

”Ehka Suomi-koulun yhteinen kirja olisi tervetullut. Usein oppilaiden suomen kielen taso on heikompi kuin Suomen koululaisilla, ja opettaja saa taiteilla, mitä voi kultakin oppilaalta vaatia. Ehka kirjassa voisi olla eritasoisia tehtäviä? Nain heikommät eivät turhautuisi liian hankalista tehtävistä. Kirjassa voisi olla myös lisätehtäviä nopeimmille. Toisaalta sama oppikirja kuin Suomessa auttaa oppilaita ymmärtämään, mikä on Suomen koululaisten taso. Nain valtytaan ikavilta yllatyksilta Suomeen palattaessa.” (Yleisen kasvatustieteen maisteri, 77)

Eriyttävien tehtävien lisäksi opettajat toivoivat oppikirjoilta paljon lisää *toiminnallisia ja luovia harjoituksia*. Erityisesti ehdotettiin erilaisia pelejä, leikkejä ja askartelua, jonkin verran myös draamaharjoituksia tai pieniä näytelmiä. Kaikille opettajille nykyiset oppikirjat eivät tarjonneet heidän toivomiaan tehtävätyyppejä.

”Lapsia kiinnostaa eniten muut asiat -kuten nykymusiikki (pop ja rap) ja nykykulttuuri, erilaiset leikit tai toiminnalliset tehtävät, jotka puuttuvat tasta aineistosta kokonaan.” (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

”Askartelut ja pelit/leikit aina kiinnostavat ja auttavat opiskeltavan asian omaksumista. Tällaista apua aapisesta ei löydy. ” (Lastentarhanopettaja, 178)

Opettaja saattaa myös etsiä tarvitsemansa tehtävät oppikirjojen ulkopuolelta tai keksiä niitä itse.

”Kuullun ymmärtämistä tai draamatehtäviä en oppikirjoilta kaipaa, käytyän niitä kuitnekin opetuksessani.” (Ammatinopettaja, 212)

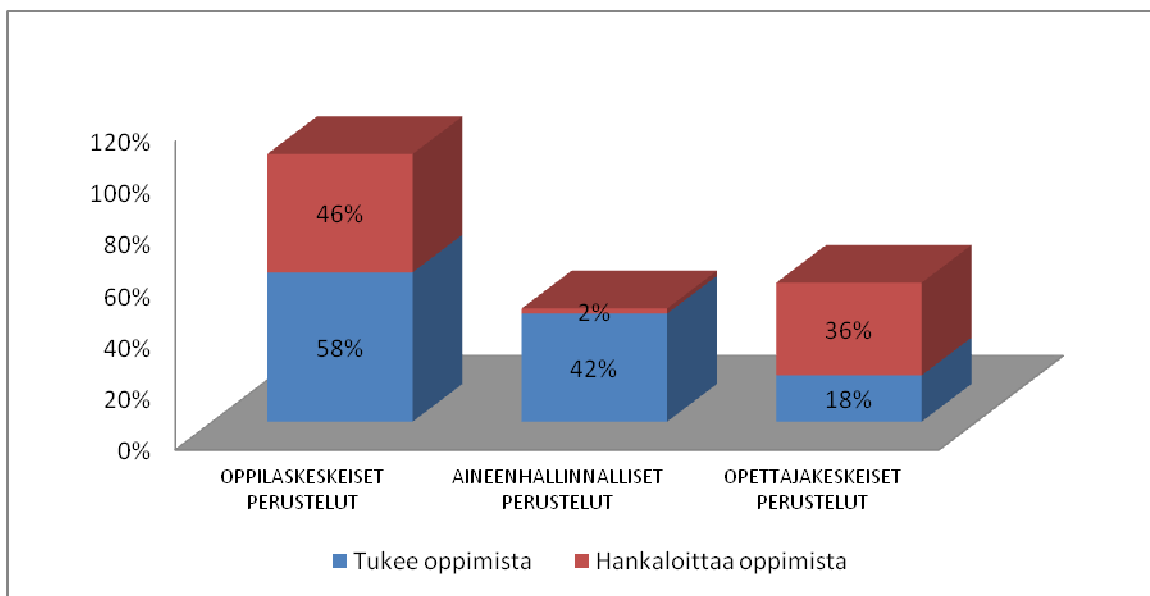
7.3 Opettajien esittämät perustelut eri tehtävätyyppien soveltuvuudesta

7.3.1 Pääluokkien muodostuminen opettajien esittämistä perusteluista

Keräsin kyselylomakkeen avoimessa osiossa opettajien näkemyksiä siitä, miksi heidän mielestään osa oppikirjojen tehtävätyypeistä tukee Suomi-koulujen 8-vuotiaiden oppimista ja miksi osa puolestaan hankaloittaa oppimista. Aineiston useiden läpilukukertojen ja luokittelujen jälkeen aineistosta nousi kolme pääluokkaa, joihin opettajien esittämät perustelut voidaan jakaa. Opettajien esittelemät perustelut jakautuvat oppilaskeskeisiin, aineenhallinnallisiin ja opettajakeskeisiin näkemyksiin.

Pääluokkien eriydyttyä tarkastelin perustelujen esiintyvyyttä opettajakohtaisesti siten, että sijoitin pääluokkaan merkinnän, mikäli opettajan perustelujen voitiin katsoa kuuluvan tähän luokkaan ts. jos opettaja ilmaisi sekä oppilaskeskeisen, opettajakeskeisen että

aineenhallinnallisen perustelun, tuli kuhunkin luokkaan yhden kerran sitä kuvaava merkintä. Alla oleva taulukko havainnollistaa perustelujen jakautumisen. Opettajat esittivät enemmän perusteluja oppimista tukeville tehtäville kuin oppimista hankaloittaville.



KUVIO 11. Aineistosta analysoidun perustelujen jakautuminen pääluokkiin opettajittain tarkasteltuna.

Esittelen seuraavaksi kunkin pääluokan tarkemmin.

7.3.2 Oppilaskeskeiset perustelut

Oppilaskeskeiset perustelut korostavat oppilaiden erilaisista tarpeista liikkeelle lähtevää oppimateriaalin käyttöä. Perusteluissa korostuu oppilaiden motivointi, oppilaiden yksilöllisen osaamistason, oppimisvalmiuksien ja oppimistyylien tukeminen monipuolisilla ja soveltuvilla opetusmenetelmillä käyttämällä sekä oppilaiden itsetunnon tukeminen.

Aineiston perusteella opettajat perustelevat tehtävien soveltuvuutta eniten oppilaskeskeisesti. Yli puolet opettajista (58,0 %) on katsonut oppilaskeskeisten tehtävien tukevan oppimista, ja vastaavasti myös lähes puolet opettajista (46,0 %) on perustellut tehtävän oppimista hankaloittavia ominaisuuksia oppilaskeskeisin näkemyksin.

TAULUKKO 7. Opettajien esittämät oppilaskeskeiset perustelut. Taulukon frekvenssit osoittavat yksittäisten perustelujen määrän. Yksittäinen opettaja on voinut esittää useampaan luokkaan kuuluvan perustelun.

OPPILASKESKEISET PERUSTELUT			
Tukee oppimista	f	Hankaloittaa oppimista	f
400 Tehtävät motivoivat oppimaan, koska ne kiinnostavat oppilaita ja ovat heille mieluisia	8	710 Tehtävät tai niiden aihepiiri eivät kiinnosta oppilasta 711 Oppilas kyllästyy tehtävään	10
410 Tehtävien aihepiiri on oppilaasta kiinnostava tai oppilas voi samaistua oppisisältöön	12		
420 Tehtävät vastaavat oppilaan taitotasoa	12	700 Tehtävät eivät vastaa oppilaan kielitasoa tai kognitiivista osaamista	22
421 Tehtävät antavat oppilaalle onnistumisen elämyksiä		701 Tehtävien kieli ja sanasto ovat liian vaikeita	
422 Tehtävät ovat kognitiivisesti haastavia oppilaalle		702 Aihepiiri on oppilaalle vieras ja siksi käsitteellisesti vaikea	
423 Materiaali mahdollistaa eriyttämisen		703 Oppimista hankaloittaa epäonnistumisen pelko	
		704 Tehtävät ovat liian helppoja	
430 Tehtävän sisältämät didaktiset ominaisuudet tukevat oppimista	14		
431 Tehtävät soveltuvat eri oppimistyylin omaaville oppilaille			
432 Tehtävät kannustavat hyödyntämään erilaisia lähestymistapoja ja eri aistikanavia			
433 Toiminnalliset tehtävät konkretisoivat oppisisällön			
434 Tehtävät antavat vertaistukea			
435 Tehtävät mahdollistavat oppilaan aktiivisuuden			
YHT.	46		32

Opettajat ovat perustelleet tehtävien soveltuvuutta erityisesti sillä, että he ovat todenneet tiettyjen tehtävätyyppien tai aihepiirien olevan oppilaista kiinnostavia ja siten heille mieluisia. Vastaavasti tehtävät, jotka eivät herätä tai jaksaa ylläpitää oppilaan kiinnostusta, ovat opettajien mielestä oppimista hankaloittavia.

Tehtävien kiinnostavuutta voivat herättää useammat tekijät. Opettajat mainitsevat nykyaikaisuuden, huumorin ja aihepiirin läheisyyden oppilaan omaan elämään. Kiinnostavuutta lisää myös se, jos oppilas tietää jotain aiheesta jo entuudestaan tai jos hän voi samaistua ja eläytyä aiheeseen.

”Tutut aiheet tuntuvat turvallisilta. Mikäli opettettav. asiaan liittyy omakohtaisia kokemuksia niin keskustelu usein hyvnkin vilkasta.” (Ei opettajankoulutusta, 56)

”8-vuotiaan mielestä kiinnostavia ovat aiheet, joista hän tietää jo jotain aiemmin.” (Ei opettajankoulutusta, 165)

”Meidän Suomi-sarjassa kappaleet käsittelevät suomalaisen koululuokan elämää maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Tästä on syntynyt kiinnostavia keskusteluita kouluelämän eroista Suomessa ja USAssa. Ylipäättään aihepiirit, joihin oppilaat voivat helposti samaistua ovat kiinnostavia.” (Historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja, 201)

Kiinnostavuutta vähentävät puolestaan aiheiden lapsellisuus, liika toisto, tehtävien pituus ja laajuus sekä tehtävän motivoivan alustuksen puuttuminen.

”Tarinoiden juonet liian lapsellisia tämän ikäisille, sanasto kuitenkin täsmää kielitasoa. Lisätehtävät tasollisesti parempia, lisänä joudun käyttämään myös oma tekemiä monisteita. tarinat aapisessa ovat liian lyhyitä ja sisällöt eivät ole asiapitoisia, liian lapsellisia. -- Kuvien tarkastelutehtävät avaavat keskustelua muttei säilytä mielenkiintoa pidemmän aikaa koska aiheet eivät ole kaikkia kiinnostavia. aapisen tehtävät ovat pääosin aukkotäydennys tehtäviä eikä niin mielekkäitä lapsille.” (Lastentarhanopettaja, 178)

”Siinä tapauksessa ,että tehtäväss mennään liian suoraan tietoisesti itse kieliooppiin tuntuu vähentävän kiinnostusta.” (Ei opettajankoulutusta, 56)

Se, että opettajat ovat korostaneet tehtävien kiinnostavuuden tukevan oppimista, on hyvin selitettävissä motivaation avulla. Oppilas, jossa on herännyt motivaatio tehtävän suorittamiseen, on halukas aktiivisesti toimimaan tavoitteellisesti ja myös tekemään tehtävän loppuun asti. Ulkoinen ylläke voi virittää sisäisen motivaation toimia tavoitteiden mukaisesti. Motivaation herääminen – eli asian kiinnostavuus – edellyttää kuitenkin, että asetetut tavoitteet ovat sopusoinnussa oppilaan arvojen ja päämäärien kanssa. Lasten kohdalla tärkeää on myös vastata lapsen tarpeisiin, kuten sosiaalisiin tarpeisiin jne. Tällöin asia voi herättää oppijan sisäisen motivaation. Toisin sanoen lapsi kokee opeteltavan asian kiinnostavaksi, mikäli se liittyy hänen sen hetkiseen elämäänsä ja tuo jotain positiivista lisäarvoa hänelle (esimerkiksi iloa, jännitystä, kavereita tai auttaa ymmärtämään ympäristöä paremmin). (Vuorinen, 1993.)

Motivaation herääminen siis edistää oppilaan halua tehdä tehtävä, mutta Brotherus, Hytönen & Krokfors (1999) toteavat kuitenkin, ettei oppilaiden innostuneisuuden voi sinällään katsoa olevan arvokasta, vaan sen tulee johtaa tavoitteiden saavuttamiseen. Kiinnostuksen herättäminen voi auttaa lasta havaitsemaan asioita, joita hän ei muutoin

huomaisi. Opettajan tehtävä on herättää oppilaiden motivaatio, mutta samalla pitää mielessä, mihin opetuksella pyritään.

Osa tähän tutkimukseen vastanneista opettajista on korostanut erityisen paljon tehtävien suosiota oppilaiden näkökulmasta. Vastauksista ei kuitenkaan selviä, ovatko kyseiset opettajat pohtineet laajemmin, minkälaiset tehtävät edistäisivät kielen oppimista parhaiten, ja valitsevatko he tehtäviä asetettujen tavoitteiden suunnassa vai pitäytyvätkö he pelkästään oppilaiden suosiossa olevissa tehtävissä.

”Oppilaat innostuvat toiminnallisista ja draamallisista tehtävistä. Yleensäkin tehtävät, joissa ei tarvitse kauheasti kirjoittaa, ovat suosittuja.” (Biologian ja maantiedon opettaja, 68)

”Usein kyse on keskittymisestä eikä kauhean pitkät ja omaa kieltä tuottavat tehtävät ainakaan toistaiseksi innosta oppilaita.” (Ei opettajankoulutusta, 109)

”Esimerkiksi Ranskan koulujärjestelmä on rankka, joten lapset tulevat mielellään Suomi-kouluun vain tavatakseen muita suomalaisia lapsia ja puhuakseen suomea. Liian pitkät kielitehtävät väsyttävät heitä.” (Ranskan aineenopettaja, 251)

Muutama opettaja on kuitenkin selvästi pohtinut kiinnostavuuden ja opettajan roolin suhdetta toisiinsa ja toteaakin:

”Aihepiireista saa kiinnostavia oikein opettamalla.” (Englannin kielen opettaja, 54)

”Oikeastaan melkein mikä tahansa aihe voi olla kiinnostava, enemmänkin se riippuu tavasta lähestyä ja käsitellä asiaa.” (Ei opettajankoulutusta, 03)

Opettajat kokivat tärkeäksi myös sen, että oppimateriaalin vaikeustaso vastaa jokaisen oppilaan osaamistasoa. Tehtävät tukevat oppimista, mikäli ne tarjoavat sopivasti kognitiivisia haasteita oppilaille. Tämän perustelun voi nähdä liittyvän Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -periaatteeseen. Liian vaikeat tehtävät hankaloittavat oppimista kuten myös liian helpot.

”Harjoituskirja on juuri sopivan tasoinen tokaluokkalaisille tässä ryhmässä ja vastaavasti Salaisen lukukirjan tekstit ovat sopivan helppolukuisia, mittaisia ja mielenkiintoisia. Juuri tälle tokaluokkalaisten ryhmälle olen löytänyt mielestäni hyvän tasoisen materiaalin. Se ei saa olla liian vaikea, muttei myöskään liian helppo. Joskus saattaa olla, että yksittäinen oppilas ei ymmärrä jotain sanaa, eikä kysy mitä se tarkoittaa. Pyrin aina selittämään tekstissä esiintyvät oudot sanat.” (Lastentarhan- ja luokanopettaja, 207)

”Monet kirjoista löytyvät tehtävät ovat liian vaikeita kielellisesti, ja helpommat tehtävät ovat suunnattu nuoremmille ikäryhmille eivätkä kiinnosta 8-vuotiaita. Emme käytä kirjasarjan tehtäviä koska ne ovat liian vaikeita ryhmällemme” (Ei opettajankoulutusta, 191)

”jos lapsi kokee tehtävän ylivoimaiseksi (liian paljon hankalia sanoja tms.)” (Ei opettajankoulutusta, 211)

”Kun teksti liikkuu hyvin käsitteellisellä tasolla ilman konkretiaa.” (Äidinkielen opettaja, 226)

Sopivan tasoiset tehtävät tarjoavat puolestaan oppilaille onnistumisen elämyksiä, jotka tukevat oppimista ja oppilaan itsetuntoa. Kela (2010) huomauttaa lisäksi, että onnistumisen elämykset vahvistavat oppimista, koska ne aiheuttavat kertausta oppilaan mielessä.

”Ryhmätehtävät ovat oppilaista mukavia ja heikompiteasoisemmatkin oppilaat voivat kokea ryhmässä onnistumisen kokemuksia.”(Historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja, 201)

”Tehtävät joissa lapsi tietää, ettei voi epäonnistua ovat mielekkaita ja aktivoivat lapsia toimimaan.” (Kasvatustieteen approbaturin suorittanut, 224)

Tehtävien vaikeus voi johtua paitsi kielellisestä vaikeudesta myös niiden sisältämistä käsitteistä ja aihepiireistä. Suomi-koulun opettajat käyttävät Suomen perusopetusta varten tuotettuja oppikirjoja, jotka sisältävät suomalaisen kulttuuriin liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä. Nämä ilmiöt voivat olla ulkosuomalaisille lapsille vieraita ja vaikeita ymmärtää.

”Asiat jotka ovat ”perisuomalaisia” ja joille ei ole kirjassa selitystä, vaan oletetaan että ne ovat kaikille tuttuja.” (Ei opettajankoulutusta, 191)

”Joskus olen törmännyt siihen, että Suomessa ja täällä Alankomaissa joissakin asioissa on toisenlainen tapa ajatella ja toimia ja laspen on hieman vaikea käsittää miksi. Kun tehtävät on laadittu Suomessa asuvien (ja kasvaneiden) lasten tarpeisiin tällaisia tehtäviä luonnollisesti on. Niistä voi aina virittää keskustelua. — Olisi hienoa, jos tällainen oma materiaali [Suomi-koulujen oma oppikirja] olisi mahdollista saada käyttöön. Siinä olisi mahdollista huomioida se, että lasten asuinmaa on muu kuin Suomi ja laatia tehtäviä siitä näkökulmasta.”(Ei opettajankoulutusta, 03)

Kyseessä ei siis välttämättä ole alaluvussa 2.3.3 esittelemäni kulttuurinen tai semanttinen interferenssi, vaan ymmärrysvaikeuksien takana ovat usein puutteet kulttuurisessa kompetenssissa eli tiedoissa, miten tietyssä kulttuurissa (tässä tapauksessa suomalaisessa kulttuurissa) asiat ja ilmiöt ymmärretään. Mikäli oppikirja ei tarjoa selitystä näille käsitteellisesti vaikeille ilmiöille, korostuu opettajan merkitys. Hän voi avata aiheiden vierautta ja outoutta yhteisin keskusteluin ja selittää oppilaille kulttuurisia piirteitä.

Opettajan ammattitaitoa kuvaa myös kyky eriyttää tehtäviä jokaisen oppilaan oppimisedellytyksiä vastaavasti. Oppimateriaali voi kuitenkin tukea opettajaa tässä ja tarjota jo valmiiksi eritasoisia tehtäviä, jolloin ne tukevat eritasoisten oppilaiden oppimista. Eriyttämisen voi katsoa liittyvän myös luokkaan ”oppimateriaalin didaktiset ominaisuudet”, mutta olen luokitellut nämä perustelut ”oppilaan taitotasoa vastaaviksi”, koska eriytetty tehtävä vastaa yksittäisen oppilaan tasoa.

Oppimateriaalin tehtävät voivat tarjota opettajalle didaktista tukea erilaisten oppilaiden huomioimisessa hyödyntämällä monipuolisia työtapoja, jolloin yksittäisen oppilaan oppimistyyli saa tukea. Tehtävät voivat hyödyntää eri aistikanavia opetuksessa ja tukea auditiivista, visuaalista tai toiminnallista lähestymistapaa suosivaa oppijaa.

”tehtävissä yhdistyvät kuva ääni ja teksti” [Vastaaja on maininnut, että kirjaan kuuluu äänite] (*Ei opettajankoulutusta, 148*)

”Tehtävät, joissa hyödynnetään eri tapoja lähestyä asiaa, esim. sekä keskustelu, kuva että kirjoitus tai mahdollisesti piirtäminen, tukevat oppimista.” (*Ei opettajankoulutusta, 03*)

”Monet oppilaat tarvitsevat toiminnallisia työtapoja sekä tukea oppimiseensa - pari- ja ryhmätehtävät ovat hyviä.” (*Luokanopettaja, 177*)

Opettajat ovat katsooneet pari- ja ryhmätehtävien tukevan oppilasta toiminnallisuuden lisäksi myös siksi, että ne tarjoavat oppilaille vertaistukea.

”Koen ryhmät- sekä keskustelutehtävät hyödyllisiksi syystä ,että näin saadaan ujoimmatkin mukaan.” (*Ei opettajankoulutusta, 56*)

”Kun oppilas kokee tulevansa ymmärretyksi, toisin sanoen saa ilmaista asioita vuorovaikutuksessa, hän usein innostuu ja tukee oppimista.”(*Ei opettajankoulutusta, 03*)

”ryhmässä työskentely ei jätä ketään yksin ongelmakohtien kanssa. ” (*Ei opettajankoulutusta, 211*)

Oppilaan aktiivisuutta ja omaa vastuunottoa oppimisprosessin aikana korostettiin. Nämä perustelut heijastavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemyksiä oppilaasta aktiivisena oppijana ja tiedon rakentajana.

”Tehtävien pitäisi kannustaa omaan tiedonhakuun ja päätelmien tekemiseen.” (*Äidinkielen opettaja, 226*)

”oma keksiminen ja omaan elämään vertaaminen, tutkiminen ja oivaltaminen” (*Kasvatustieteen maisteri, 200*)

”Tehtävät valitaan tiettyyn oppimistarpeeseen, teeman tai tilanteeseen, joten tähän tehtävään on mahdotonta antaa vastausta. Erilaiset tehtävätyypit palvelevat erilaisissa tilanteissa. Pidän itse opetuksessa tehtävistä, joissa oppilailla on oppimisprosessissa koko ajan aktiivinen rooli.”(Ammatinopettaja, 212)

7.3.3 Aineenhallinnalliset perustelut

Aineenhallinnallisiin perusteluihin olen luokitellut opettajien esittämät perustelut, jotka keskittyvät puhtaasti kielen hallinnan ja kielitaidon edistämiseen. Vajaa puolet vastaajista (42,0 %) on esittänyt tähän luokkaan kuuluvia perusteluja selittämään tehtävien oppimista tukevia ominaisuuksia. Tähän luokkaan kuuluvia oppimista hankaloittavia perusteluja oli vain yksi.

TAULUKKO 8. Opettajien esittämät aineenhallinnalliset perustelut. Taulukon frekvenssit osoittavat yksittäisten perustelujen määrän. Yksittäinen opettaja on voinut esittää useampaan luokkaan kuuluvan perustelun.

AINEENHALLINNALLISET PERUSTELUT			
Tukee oppimista	f	Hankaloittaa oppimista	f
500 Tehtävät opettavat kielen eri osa-alueita	10	800 Oppilas siirtyy käyttämään 1 dominoivampaa kieltään tehtävän aikana	
501 Tehtävät opettavat erityisesti lukitaitoja			
502 Tehtävät opettavat erityisesti ääntämistä			
510 Tehtävät ylläpitävät kielitaitoa	1		
520 Tehtävät antavat tarpeellista harjoitusta ja parantavat oppilaiden suoritustasoa	9		
530 Tehtävät tukevat funktionaalista kielitaitoa	1		
YHT.	21		1

Opettajat ovat katsoneet tehtävien tukevan oppimista, mikäli ne opettavat monipuolisesti kielen eri osa-alueita. Joissakin perusteluissa korostuvat erityisesti lukitaitojen ja ääntämisen tukeminen.

”Niissä harjoitetaan kielen kuuntelemista, lukemista ja ääntämistä sekä kirjoittamista monipuolisesti. –– Niissä harjoitellaan lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä ja ne helpottavat siten oman tekstin ja lauseiden tuottamista mallien avulla.”(Kasvatustieteen maisteri, 200)

”Suomenkieltä käytetään monelta kantilta. Ymmärretty, luettu, kirjoitettu ja puhuttu kieli tulisivat tutuksi ja omaksutuksi.” (Ei opettajankoulutusta, 222)

”Kirjassa on hyvin vaihtelevia tehtavia sanojen ja pienten lauseiden muodostamiseen. Paljon erilaisia tekstejä, joita voi käyttää lukemisen harjaannuttamiseen sekä luetun ymmärtämiseen.” (Ei opettajankoulutusta, 35)

Tehtävät tarjoavat myös tarpeellista harjoitusta, jotta kielitaito automatisoituisi ja oppilaiden suoritukset hioutuisivat paremmiksi. Kielitaidon automaattistuminen on tarpeellinen prosessi, joka parantaa kielitaidon sujuvuutta.

”Tehtävät ovat monipuolisia ja drillaamalla pienessä ryhmässä ne tukevat erittäin hyvin oppimista.” (Luokanopettaja, 220)

Opettajien näkemykset kuitenkin eroavat siinä, minkälaisissa tehtävissä he katsovat harjoituksen olevan tärkeää. Opettajat toteavat kirjoittamisen olevan oppilaille vaikeaa, mutta saattavat keskittyä harjoituttamaan vain oikeinkirjoitusta. Seuraavan kommentin esittänyt vastaaja on todennut luovan kirjoittamisen olevan liian haastavaa oppilaille, joten hän antaa oppilaille vain oikeinkirjoitusharjoituksia.

”Kirjoittaminen on kaikille vaikeaa, joten oikeinkirjoitustehtävät ovat tärkeitä.” (Historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja, 201)

Toinen vastaaja on kuitenkin korostanut myös luovan kirjoittamisen harjoittelun merkitystä kielitaidon edistämisessä.

”Myös luovan kirjoittamisen harjoittelu on tarkeaa, koska se tukee kielen kehittymistä.” (Yleisen kasvatustieteen maisteri, 77)

Palaan tähän ilmiöön tarkemmin vielä seuraavassa alaluvussa.

Perusteluissa tulee esiin myös funktionaalisen kielitaidon edistäminen eli käytännön kielitaidon tukeminen. Tätä kielitaidon puolta opettajat kuitenkin tarkastelevat hyvin vähän.

”Kovin vaikeita kieliopin asioita emme edes tässä ryhmässä käsittele vaan painotamme kielen käytön taitoja.” (Ei opettajankoulutusta, 03)

Tehtävien voidaan katsoa tukevan oppimista myös ylläpitämällä jo aiemmin omaksuttua kielitaitoa. Suomi-koulujen tavoitteissa onkin mainittu, että Suomeen palaavien oppilaiden osalta tavoitteena on ylläpitää heidän kielitaitoaan kaikilla kielen osa-alueilla.

Aineenhallinnallisten perustelujen osalta ainoana oppimista hankaloittavana tekijänä on mainittu tilanteet, joissa oppilas siirtyy käyttämään dominoivampaa kieltään. Tässä saattaa kuitenkin olla kyse luonnollisesta koodinvaihdosta tai kielten sekoittumisesta, jos oppilas esimerkiksi puhuessaan asuinmaansa koulunkäynnistä tietää kouluun liittyvän sanaston vain dominoivammalla kielellään.

”Usein keskusteluissa toisten lasten kanssa saattaa puhekieli ”lipsahtaa” [asuinmaan kieleksi], sillä kaikki kayvat [asuinmaan] koulua.” (Ei opettajankoulutusta, 94)

7.3.4 Opettajakeskeiset perustelut

Opettajakeskeisiin perusteluihin olen luokitellut vastaukset, joissa oppikirjojen merkitys opettajan työtä helpottavana työvälineenä korostuu. Nämä perustelut viittaavat oppikirjan helppokäyttöisyyteen, selkeyteen ja tuntisuunnittelua helpottaviin tai vaikeuttaviin ominaisuuksiin. Vajaa viidesosa opettajista (18,0 %) perusteli tehtävien oppimista tukevia ominaisuuksia opettajakeskeisestä näkökulmasta. Runsas kolmasosa vastaajista (36,0 %) toi esiin opettajakeskeisiä perusteluja oppimista hankaloittavina tekijöinä.

TAULUKKO 9. Opettajien esittämät opettajakeskeiset perustelut. Taulukon frekvenssit osoittavat yksittäisten perustelujen määrän. Yksittäinen opettaja on voinut esittää useampaan luokkaan kuuluvan perustelun.

OPETTAJAKESKEISET PERUSTELUT			
Tukee oppimista	f	Hankaloittaa oppimista	f
600 Tehtävät tukevat oppikirjaa	2	900 Opettaja kokee oppikirjan käytön vaikeaksi oppikirjan ominaisuuksien vuoksi 901 Tehtävän ohjeistus on epäselvä 902 Tehtävät eivät tue oppikirjaa 903 Kirjan esitystapa ei ole selkeä tai opetusta tukeva	15
630 Tehtävät ovat selkeitä	3	910 Tehtävien vaikeus hankaloittaa opettamista 911 Tehtävät vievät liikaa aikaa	7
620 Tehtävät antavat selkeän kuvan oppimisesta	1		
610 Tehtävät ovat sopivan mittaisia tunnilla käytettäviksi	4		
YHT.	10		22

Yhtenä oppimista tukevana perusteluna opettajat ovat esittäneet oppikirjan kappaleita tukevat tehtävät. Tämän perustelun voi ymmärtää oppimista tukevana ominaisuutena sikäli, että tekstiin liittyvät tehtävät tarjoavat mielekkäämmän kontekstin oppimiselle kuin täysin irralliset tehtävät. Perustelun voi myös nähdä korostavan oppi- ja harjoituskirjan vaivatonta käyttöä opettajalle, mikäli tehtäviä ei tarvitse muunnella tai kopioida muista lähteistä. Suomi-koulujen usein rajallisissa taloudellisissa resursseissa on ymmärrettävää, että hankittuja harjoituskirjoja halutaan hyödyntää opetuksessa mahdollisimman paljon.

”Miten hyvin tekstit ja harjoitukset tukevat toisiaan. Usein en eivat mene yksiin tasojen kanssa ja harjoituksia pitää soveltaa tai muuttaa.” (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

”Harjoituskirja ei tue oppikirjan kappaleita kuten Aapisessa. Kappaleihin liittyvät tehtävät täytyy monistaa opettajan oppaasta. Työkirjan pitäisi tukea oppikirjaa kappaleittain.” (Ei opettajankoulutusta, 205)

Oppikirjojen selkeys on myös nähty oppimista tukevana ominaisuutena. Positiivisena on pidetty kuvien käyttöä tehtävän selkeyttäjänä, selkeästi jäsenneltyä taittoa ja ymmärrettävää tehtävänantoa.

”Tehtävät ovat monipuolisia ja tehtävänanto selkeä ja kuvat helpottavat tehtävän ymmärtämistä. Selkeät kuvat ja tehtävämallit.” (Kasvatustieteen maisteri, 200)

Oppimista hankaloittavina ominaisuuksina on puolestaan pidetty kirjojen epäselvää taittoa, aiheiden suppeaa käsittelyä, epäselvää tehtävänantoa sekä lisätehtävien ja opettajille suunnattujen käyttöohjeiden puuttumista. Opettajat eivät ole kokeneet, että oppikirjat tukevat opettamista, ja ovat nähneet tämän seikan puolestaan hankaloittavan myös oppilaiden oppimista.

”Tehtäväkirjan sekavuus hämmentää opettamista ja tunnninpitoa ja siten tietysti vaikuttaa oppimiseenkin. — Tehtäväkirjojen sekava layout on järkyttävä. Muuten kyllä hauskoja ja houkuttelevia.” (Ei opettajankoulutusta, 234)

”Aapisen kappaleiden lyhyys ja suppeus rajoittaa aiheen määrittelyä eikä siihen liittyvää lisämateriaalia tunnu riittävän.” (Lastentarhanopettaja, 178)

”Sekava ulkoasu. Kun ei opettajallakaan ole käytössä opettajan opasta, on joskus hankala ymmärtää kuinka aapista tulisi käyttää.” (Ei opettajankoulutusta, 189)

”Totean vain etta Aamusarja ei ole paras mahdollinen koska siitä puuttuu monenlaisia harjoituksia ja opettajan pitää itse keksia lisaharjoituksia. Myos tasot eivat tasmaa koska punainen taso on hieman liian vaikea ja sininen taso liian helppo. Myos se miten hyodyntaa sarjaa vuosi vuodelta on epaselvaa.

Musiikki-Cd:t on jaaneet käyttämättä koska ne ovat liian vaikeita tai "outoja" käytännössä." (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

"Kielioppitehtävät vaativat aina opettajan lisäohjeita, joten niitä on vaikea tehdä itsenäisesti omaan tahtiin. Oppilas ei ymmärrä instruktioita sisältämiä käsitteitä. Mallivastaus tehtävän alussa auttaisi asiaa." (Englannin ja ruotsin kielen opettaja, 254)

"Oppilaiden on joskus hankala ymmärtää mitä tehtävässä pitää tehdä. Tämä saattaa turhauttaa oppilaita." (Yleisen kasvatustieteen maisteri, 77)

Edellä mainitut tehtäväkirjojen ominaisuudet korostavat erityisesti oppimateriaalin roolia opettajan työn helpottajana. Oppikirjan selkeä havainnollisuus on myös oppilaan etu, mutta se ei vähennä opettajan taholta tulevan opetuksen merkitystä. Kela (2010) toteaaakin, ettei oppimateriaalin selkeä jäsenitys siirry sellaisenaan oppilaan mieleen ilman opetusta.

Nykyisin useimmat perusopetukseen tarkoitetut äidinkielen oppikirjat esittelevät opittavat asiat kehyskertomuksen avulla. Kirjan alkusivuilla tutustutaan kirjassa seikkaileviin henkilöihin ja kirjan myöhemmät kappaleet kertovat näille hahmoille tapahtuvista seikkailuista ja kommelluksista. Todennäköisesti tämänkaltaisen rakenteen tarkoituksena on tehdä opiskelusta ja kirjan käytöstä oppilaalle kiinnostavaa, motivoivaa ja pitkäjänteisyyttä edistävää. Suomi-kouluissa suomen tunteja on kuitenkin huomattavasti harvemmin kuin suomalaisessa peruskoulussa. Vastaajat ovatkin todenneet, että oppikirjoissa etenevä tarina ja monien hahmojen käyttö ei edistä oppimista Suomi-kouluissa, vaan se pikemminkin hankaloittaa oppimista, koska oppilaiden on vaikea muistaa tarinan tapahtumia harvakseltaan pidettyjen oppituntien välillä.

"Kirjan kertomus on jatkuva tarina, tämä hankaloittaa opetusta, koska kahden viikon välin jälkeen tarinan henkilöt eivät välttämättä enää ole oppilaiden muistissa saati kertomuksen vaiheet." (Kuvaamataidonopettaja, 231)

"Keskeisten hahmojen lukisuus on hämmentävää sellaiselle, joka käyttää kirjaa vain kerran kahdessa viikossa." (Ei opettajankoulutusta, 234)

"Hauska matka aapisessa on välillä liian paljon seikkailevia henkilöitä ja erikokia, ei-käytössä olevia tekonimiä, jotka sotkevat vieraskielistä oppilasta. Joudun usein selittämään, että kysymyksessä on vain nimi." (Ammatinopettaja, 212)

Opettajien mukaan myös liian laajat tai vaikeat tehtävät hankaloittavat oppimista. Olen käsitellyt kognitiivisesti vaikeiden ja helppojen tehtävien ominaisuuksia oppilaskeskeisiä perusteluja käsittelevässä kappaleessa. Seuraavia opettajien esittämiä perusteluja yhdistää

kuitenkin tietynlainen opettajakeskeisyys eli tehtävien soveltuvuutta on tarkasteltu lähinnä siitä näkökulmasta, tukeeko tai hankaloittaako tehtävän laajuus tai vaikeus opettamista. Lähestyin kyseisiä perusteluja myös edellä tarkastellessani opettajien näkemyksiä harjoitusta vaativista tehtävätyypeistä.

Osa opettajista toteaa joidenkin tehtävätyyppien olevan erityisen vaikeita oppilaille. Kyseisiä tehtäviä ovat mm. luova kirjoittaminen sekä kuuntelu- ja kielioppiharjoitukset. Kyseiset opettajat kokevat näiden tehtävien vaikeuden tekevän niistä oppilaille ”mahdottomia” ja jättävät nämä tehtävätyypit pois opetuksesta. Näin syntyy tietynlainen noidankehä; oppilaat eivät saa harjoitusta näissä tehtävätyypeissä, eivätkä he siten myöhemminkään ole parantaneet näiden tehtävätyyppien vaatimia taitoja ja tietoja.

”Luova kirjoittaminen n 8-vuotiaille vielä liian haastavaa.” (Historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja, 201)

”Kirjoitustehtävät hankaloittavat oppimista, koska lasten kirjoitustaidot ovat minimaaliset. Tällaisten tehtävien tekeminen vie aikaa ja oppilaat tuskastuvat helposti.” (Lastentarhanopettaja, 178)

”Oman kielen tuottaminen, pitkät kirjoittamistehtävät ja kuuntelutehtävät jossa kuuntelu on suht pitkä ja vaikeaa tekstiä.” (Ei opettajankoulutusta, 109)

Vastauksista ei selviä tarkkaan, miksi kyseiset opettajat eivät rakenna oppilaiden tietotaitoa vähitellen ja harjoittele mainitunkaltaisia tehtäviä heidän kanssaan yhdessä. Tämä saattaa johtua siitä, että pitkäjänteiseen harjoitteluun kuluu paljon aikaa tai siitä, ettei opettaja tiedä, miten oppilaita voisi motivoida kyseisten tehtävien pariin tai miten heitä voisi tukea vaikealta tuntuvassa oppimisprosessissa. Saattaa myös olla, että opettajan odotukset ovat hyvin korkealla ja hän odottaa oppilaan tuotokselta virheettömyyttä tai kielellisesti hyvin rikasta ja monipuolista tekstiä, johon kyseinen oppilas ei kykene ja jonka seurauksena oppilas turhautuu.

Seuraava kommentti kuvastaa tilannetta, jossa opettaja kokee luovan kirjoittamisen liian vaikeaksi ja toivoo tehtäviltä puolestaan selkeää apua oppilaan oppimisen arviointiin:

”Esim luova kirjoitus on ryhmässäni toistaiseksi melkein mahdotonta. Selvat tehtävät oikein ja vaarin vastauksin antaa selvan kuvan oppimisesta.” (Ei opettajankoulutusta, 69)

Tietoa mittaavat tehtävät antavat opettajalle selkeän kuvan siitä, miten oppilas on edistynyt tällaisissa tehtävissä. Myös oppilas itse voi tarkkailla osaamistaan pintaprosessointia edellyttävissä tehtävissä. Tämä lähestymistapa viittaa behavioristiseen oppimiskäsitykseen.

”Kielioppitehtävät ovat vaikeita. Kun ei ole perustietoa alkuunkaan on vaikea tarttua kielioppitehtäviin. Ne saattavat sekottaa oppilaita. Perustuu vain muistiin. Usein jaa kokonaan tekematta tämän vuoksi - mikä pahentaa asiaa myöhemmin.”(Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

Yllä olevan kommentin esittänyt opettaja näkee kielioppitehtävien olevan erityisen vaikeita oppilaille, koska niiden teossa on lähdettävä liikkeelle aivan alusta. On kuitenkin huomioitava, että äidinkielen rakenteiden tarkastelu alkaa aina jonkun yksittäisen rakenteen tutkimisella, analysoimisella ja soveltamisella. Äidinkieltään puhuvalla on sisäsyntyinen taito käyttää kielen rakenteita oikein, mutta niiden analysointi parantaa oppilaan kielitiedon rakentumista. Vastaavasti toista kieltä opiskeltaessa voidaan kielitaidon ohella opiskella myös kielitietoa. Yllä esitetty kommentti saattaa kuitenkin viitata kyseessä olevien oppilaiden ikään ja siihen, etteivät 8-vuotiaat ole ehkä vielä tottuneet analysoimaan kielen rakenteita missään osaamassaan kielessä. Suomen perusopetuksessa kielioppiharjoitukset aloitetaan varsinaisesti vasta kolmannella luokalla eli oppilaan ollessa yhdeksänvuotias.

Opettajakeskeisiin perusteluihin kuuluu myös opettajien käsitys sopivan mittaisista tehtävistä oppimisen tukijoina. Tämä tarkoittaa ajallisesti sopivan mittaisia tehtäviä, jotka on mahdollista tehdä oppituntien puitteissa.

”Tukevat koska ovat selkeitä ja tarpeeksi lyhyitä. Omalla ajallaan he lukevat pitempiä tekstejä.”(Alexander-tekniikan opettaja, 64)

”Ajankyttömme ja oppilaiden kielitaidon puitteissa pitäydymme vain perustehtävissä. Eli lähinnä sanojen oikeinkirjoitusta ja sanojen merkityksen selventämistä selventämistä. Pienet lyhyet kertomukset joiden sanalliseen sisältöön meillä on ajanpuutteissa mahdollisuus syventyä.”(Kuvaamataidonopettaja, 231)

”Kertaustehtävät tiivistävät asioita mukavasti, sillä Suomi-koulun pienen tuntimäärän puitteissa ei ehdi perehtyä kaikkeen niin yksityiskohtaisesti.”(Biologian ja maantiedon opettaja, 68)

Selkeintä tähän luokkaan kuuluvaa näkemystä edustaa opettajan toive oppikirjasta, joka sisältää *”tehtavasivut perassa suunniteltuna 2,5 tuntiselle opetukselle kerran viikossa”*. (*Ei opettajankoulutusta*, 69).

8 SUOMI-KOULUJEN OPETTAJIEN ESITTÄMIÄ TOIVEITA SUOMI-KOULUIHIN SUUNNATULLE OPPIKIRJALLE

Tässä pääluvussa tarkastelen vastaajien esittämiä toiveita erityisesti Suomi-kouluihin 8-vuotiaiden opetuksen tueksi laaditulle oppikirjalle. Luku vastaa tutkimuskysymykseen 4.

8.1 Oppikirjan rakenteeseen liittyvät toiveet

Oppikirjan rakenteeseen liittyvää palautetta käsittelin jo edellisessä luvussa, jossa totesin, että opettajien mielestä oppikirjojen sisältämät kehystarinat hankaloittavat suomi-koululaisten oppimista. Opettajat ovat oppikirjaan liittyvissä toiveissaan esittäneet myös muita näkökohtia Suomi-kouluihin soveltuvan oppikirjan rakenteeseen liittyen.

Aihepiirien esittäminen selkeinä teemoina

Opettajat ovat toivoneet oppikirjan sisältävän selkeitä oppimis- ja aihekokonaisuuksia, jotka ovat helposti löydettävissä jo sisällysluettelosta katsottuna. Tätä toivetta he ovat perustelleet Suomi-koulujen oppituntien harvalukuisuudella, joka aiheuttaa sen, että oppikirjan kappaleita joudutaan jättämään väliin ja tunneilla käsiteltäviä aiheita valitsemaan rajatusti. Opettajat ovat toivoneet kirjojen sisältävän myös aiheisiin liittyvän sanaston.

”Kirja pitäisi luoda teemoittain, esim. Luonto-osio, ihminen-osio, juhlat-osio ja nimenomaan suomalaisia seikkoja painottaen.” (Kasvatustieteen approbaturin suorittanut, 224)

Teemoihin rakentuvalla opetuksella voi nähdä olevan opetussuunnitelmallinen ja sisällöllinen merkitys. Brotherus ym. (1999, 136–137) toteavat, että yleensä opetussuunnitelmaa eheyttäessä opetuksen tietoinen jäsenellään teemoihin, joilla on todellista merkitystä oppilaan elämässä. Teemat auttavat oppilasta jäsentämään eri tiedonalojen tietoja ja käyttämään näitä tietoja teeman myötä myös itse aktiivisesti. Muutamassa vastauksessa lähestytään tätä ajatusta, mutta selkeätä ajatusta oppiaineiden eheyttämisestä esimerkiksi projektityöskentelyn muodossa eivät opettajat vastauksissaan esitä. Toive oppikirjojen aihekokonaisuuksien selkeydestä liittyy enemmänkin opettajan työn helpottamiseen, jolloin oppitunteja suunnitellessaan opettaja voi rajata opetussisällön helpommin oppikirjan valmiisiin aihekokonaisuuksiin. Taustalla on kuitenkin nähtävissä

pyrkimys edistää oppilaan ajatteluntaitoja ja käsitevarastoa eri oppiaineissa. Palaan tähän tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

”Oppimateriaali olisi hyvä olla eheytetty niin, että siinä olisi mukana keskeisesti suomen kieli, mutta myös luonnontiede, maantiede, historia. Tämä helpotaisi kovasti opettajan työtä!” (Ei opettajankoulutusta, 189)

”Eri tieteenalojen peruskäsitteet tulisi käydä läpi opetuksessa (luonnontieto, historia, kielitiede, kirjallisuus, matematiikka). Ja sen myötä tietotekstiä tulisi olla enemmän, nykyisinhän äidinkielen oppikirjat ovat hyvin kirjallisuuspainotteisia.” (Äidinkielen opettaja, 226)

Opettajien näkemykset vuodenaikojen vaihtelua seuraavista oppikirjoista eroavat toisistaan. Toinen suosii suomalaisia vuodenaikoja seuraavia oppikirjoja, kun taas toinen pitää vuodenaikoja seuraavia aihepiirejä huonosti opetuksensa tueksi soveltuvina.

”Aiheet voisi järjestää vuoden vierimisen mukaan kuten olen huomannut että monet suomalaiset aapisetkin ovat. Meille ei juuri haittaa vaikka meillä onkin päinvastainen vuodenaika. Yritämme saada lapset muutenkin ymmärtämään että kun meillä on syksy niin Suomessa on kevät jne. ” (Ulkomaisen kasvatustieteen maisterin tutkinto, 10)

”Ei varmasti löydy jokaista miellyttävää kirjaa ja lasten kiinnostuksesta riippuen aihepiirit vaihtelevat, mutta ideaalisesti olisi hyvä olla kirjaa jossa olisi eri aihepiirejä ei niinkään koko vuoden kattavaa 'punaista lankaa' joka tuntuu löytyvän suomalaisista kouluaapisista. Tyypillinen vuodenaika jaoittelu ei toimi olenkaan Suomi-koulu opetuksessa, koska kirjaa käydessä täytyy pakosti jättää joitain kappaleita väliin, koska koulukertoja on niin paljon vähemmän kuin tavallisessa koulussa.” (Lastentarhanopettaja, 178)

Aiheiden teemoittelun on ehdotettu rakentuvan myös koulun käynnin (Suomessa ja muissa maissa) mukaan.

”Kirjojen kappaleet voisi ehkä järjestää sen mukaan mitä koulupäiviä ja tunteja yleensä on eri maissa. Meillä on vain 4 kertaa viisi päivää (kaksi tuntia kerralla) vuodessa, eli vain 40 tuntia vuodessa. Jos kirjaa voisi jotenkin järjestää tällaista lukuvuotta varten, se auttaisi paljon.” (Ulkomaisen kasvatustieteen maisterin tutkinto, 10)

Suomalaista peruskoulun opetussuunnitelmaa noudattavassa Suomi-koulussa kaikkia oppikirjan sisältämiä oppikokonaisuuksia ei ehditä käydä läpi yhden lukuvuoden aikana. Yksi opettaja ehdottaakin, että oppikirjaa voitaisiin Suomi-koulussa käyttää kaksi lukuvuotta. Kiinnostavaa tämän opettajan kommentissa on se, että hän rinnastaa 8-vuotiaiden opetuksen suomalaisen neljännen luokan opetukseen.

”Sen tulisi olla suunniteltu suomikoulun rajallinen opetusaika huomioonottaen, vaikka yleensä peruskoulun 4 lk:n opetussuunnitelmaan

liittyvien asioiden opetuksessn voisi käyttää suomikoulussa 2 vuotta.” (Ei opettajankoulutusta, 24)

Erilliset harjoituskirjat ja tehtävien kopiointi

Suomi-kouluilla on usein rajalliset resurssit ostaa oppikirjoja. Koulun kannalta on edullista, jos varsinaista oppikirjaa voidaan kierrättää oppilailla ja käyttää useamman vuoden. Tällöin harjoituskirjojen tulisi olla erillisiä, jotta ne voidaan jakaa yksittäisille oppilaille. Opettajat myös usein kopioivat harjoituksia, jotta kirjoihin ei tule oppilaan merkintöjä ja jotta kirjoja voidaan käyttää useamman vuoden ajan hyödyksi. Joskus Suomi-koululle on hankittu oppikirjasarjasta vain yksi kirja, jolloin harjoitusten kopiointi on ainoa mahdollinen tapa tarjota harjoituksia oppilaille. Tämän vuoksi opettajien mielestä kopioinnin tulisi olla sallittua Suomi-kouluissa.

”Olisi myös hyvä jos olisi oppikirjoja erikseen, joita koulu voisi hankkia ja käyttää useamman vuoden. Lapsille saisi sitten olla siihen liittyvät harjoituskirjat, jotka he ostavat ja kuljettavat mukanaan kotiin.” (Ulkomaisen kasvatustieteen maisterin tutkinto, 10)

”Suomi-kouluissa on tärkeää, että harjoitusten kopioiminen on sallittua opetuskäyttöön.” (Ei opettajankoulutusta, 189)

Oppikirjojen kopiointi mahdollistaisi myös useamman oppikirjan soveltavan käytön opetuksen tukena, jolloin opetuksessa ei tarvitsisi seurata tiettyä oppikirjaa. Tehtävien eriyttäminen olisi näin helpompaa.

”En usko, että kahdeksanvuotiaille tehty Suomi-koulukirja olisi sopiva kaikille samanikäisille suomikoululaisille. Mielestäni olisi parempi suunnitella kopioitaviksi tarkoitettuja tehtäväsarjoja, joista opettaja voisi valita ryhmänsä tai oppilaansa tason mukaisia tehtäviä. Kirjat menevät mielestäni hiukan hukkaan, koska kaikki tehtävät tai tekstit eivät kuitenkaan sovi kaikille.” (Filosofian maisteri pääaineena suomen kieli, 133)

Tehtävien vastaukset oppilaiden saatavilla

Opettajat ovat toivoneet oppikirjojen tarjoavan oppilaille mahdollisuuden tarkistaa tehtävien oikeat vastaukset. Tämä lisäisi oppilaan itsenäistä opiskelua.

”Oppilailla tulisi olla mahdollisuus tarkistaa itse, että tehtävät on tehty oikein.” (Luokanopettaja, 177)

8.2 Oppikirjan sisältöön liittyvät toiveet

Pyysin opettajia kertomaan, mitä aihepiirejä he toivoisivat Suomi-kouluihin suunnatun oppikirjan sisältävän. Opettajien toivomat aiheet liittyivät monesti oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja arkipäivään. Tällaisia aiheita olivat muun muassa koti ja perhe, harrastukset, ystävät, lemmikkieläimet, ”minä”, koulu, musiikki, ympäristö, matkustaminen ja liikenne. Lisäksi opettajat toivat esiin terveystietoon, eri uskontoihin, avaruuteen ja eläimiin liittyviä aiheita. Tietotekstejä toivottiin seikkailuhenkisten tarinoiden ja satujen lisäksi.

Useiden oppiaineiden oppikirja

Yllä mainitut aiheet ovat pitkälti samoja, kuin mitä suomi toisena kielenä -opetuksessa käytetään (ks. alaluku 3.2.4). Opettajien vastauksia analysoidessani huomasin kuitenkin, että monien opettajien erityinen toive on välittää oppikirjan avulla oppilaille yksityiskohtaista faktatietoa Suomesta ja opettaa samalla osittain myös muita oppiaineita. Opettajat toivovat Suomi-koulujen käyttöön oppikirjaa, joka äidinkielen aihealueiden lisäksi sisältäisi tietoja ja käsitteitä ympäristöopin, biologian, maantiedon ja matematiikan oppiaineista. Hyvin moni vastaus korostaa näiden oppiaineiden käsittelyä suomalaisesta näkökulmasta eli opettajat ovat toivoneet oppikirjojen välittävän oppilaille tietoa suomalaisista eläimistä, kasveista, vuodenaajoista ja Suomen kartasta.

TAULUKKO 10. Opettajien esittämät toiveet yhden oppikirjan sisältämisestä oppiaineista. Luvut ovat frekvenssejä.

Luokka	f
Luonnontieteelliset oppiaineet	
Suomalainen luonto	17
Suomen maantieto	9
Matematiikka	2
Kielitiede	3
- suomalaiset murteet	

Edellisessä alaluvussa toin esiin opetuksen mallin, jossa eri oppiaineet on eheytetty tietyn teeman ympärille. Opettajat ovat toivoessaan mainittujen oppiaineiden tietoinesta sisältäviä aihepiirejä kuitenkin lähinnä vain luetelleet toivomansa aiheet. He eivät ole esittäneet toiveita oppikirjasta, jossa eri oppiaineiden tietoinen olisi integroitu esimerkiksi projektityöskentelyn tai ongelma-keskeisen oppimisen muodossa.

”yksi kirja kaikkia mahdollisia aineita varten --- samassa kirjassa sekä kielen, maantiedon ja matematiikan aiheita.” (Ranskan aineenopettaja, 251)

”Kirja voisi sisällöltään kattaa osittain vaikka biologian ja maantiedon osuuksia.” (Ei opettajankoulutusta, 24)

Saari (2006, 260) erottaa kielen ja tiedon käsitteinä toisistaan. Hän toteaa, ettei mikä tahansa opetuksessa oppilaalle välitetty tieto ole välttämättä kasvattavaa, vaan tiedon tulee muodostaa kielen kautta merkityksiä yksilön ajattelulle ja toiminnalle. Saaren mukaan ”kielen on oltava merkityksellistä yksilön *elämälle*, niin sanan fyysisessä, psyykkisessä kuin yhteisöllisessä merkityksessä.” Saari tuo esille Metin (1998, 48) sekä Bussin ja Mårdin (1999, 84–85) näkemykset siitä, että opetuksen sisällöt tulisi rakentaa huomioiden oppilaan kielellinen taso ja siten, että opetettavat sisällöt tukevat kommunikoinnin kehittymistä. Mikäli kielen käytön aktivoimiseen ei kiinnitetä huomiota, on vaarana, että opetuksessa jäädään oppiainekohtaisen terminologian tasolle. (Saari 2006, 175–177.)

Osassa opettajien vastauksista lähdetään liikkeelle oppilaan kielitaidosta ja kiinnostuksen kohteista. Oppiaineiden tietoinen aktivoimiseksi toivotaan myös konkreettista toimintaa.

”suomalaisia eläimiä ja kasveja -vuodenajat ja niiden erot eri puolella maailmaa -- Meillä on jonkin verran toisen ja kolmannen sukupolven lapsia joilla ei ole mahdollisuutta matkustella Suomeen usein (ehkä koskaan). Siksi olisi hyvä jos kirjat käsittelevät lapsille mielenkiintoisia Suomeen liittyviä asioita värikkäästi kuviteltuina. -- Aiheisiin liittyviä laulunsanojakin voisi olla jos vain mahdollista.” (Ulkomaisen kasvatustieteen maisterin tutkinto, 10)

”Olisi hienoa jos olisi kirja jossa olisi puolet kielioppia ja puolet Suomi tietoa, eläimiä, luonnontietoa yms, siis muutakin kuin kielioppia ja jossa olisi pidetty mielessä että oppilaat ovat kaksi- tai monikielisiä.” (Ei opettajankoulutusta, 94)

”Perinteiset suomalaiset juhlat, luonto ja musiikki. Myös aiheisiin liittyvä askartelu olisi loistavaa.” (Ranskan aineenopettaja, 251)

Brotherus ym. (1999, 136) erottavat opetussuunnitelman eheyttämisessä tietoa-aineksen integraation lisäksi myös kokemusten integraation, jolloin oppisisällöt liittyvät keskeisesti oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Oppilaiden elämykset ja kokemukset tekevät sisällöistä merkityksellisiä ja auttavat jäsentämään ja yhdistelemään opittua aiempiin tietoihin ja kokemuksiin.

Kyselyyn vastanneet Suomi-koulun opettajat toivat erityisesti esiin kokemusten integraatiota toivoessaan oppikirjan käsittelevän suomalaisuutta ilmiönä ja henkilökohtaisena kokemuksena. Opettajien toiveena on oppikirja, joka vahvistaa Suomi-koulussa opiskelevan oppilaan kulttuuri-identiteettiä, tarjoaa laajalti tietoa identiteetin rakennuspalikoiksi sekä ohjaa hyväksymään ja ymmärtämään erilaisia kulttuureita.

TAULUKKO 11. Opettajien toiveet oppikirjan kattamista aihealueista. Luvut ovat frekvenssejä.

Luokka	f
Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja kansainvälisyyskasvatus	
Ulkosuomalaisuus omana kokemuksena	9
Ulkosuomalaisuus muiden kokemana	1
Suomessa asuvien suomalaisten arki	5
Eri kulttuurien ja maiden vertailua	7
Erilaisuuden hyväksyminen	1
Suomalaisuuden historialliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat	
Suomen historia	10
Suomalainen yhteiskunta ja nykypäivä	8
Suomalainen kulttuuri	32
-kansanperinne	
-tapakulttuuri	
-juhlapyhät	
-ruokaperinne	
-kirjallisuus	
-musiikki	
-lastenkulttuuri, leikit ja sadut	
-urheilu	

Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja kansainvälisyyskasvatus

Oppilaiden kulttuuri-identiteetin vahvistamiseksi opettajat toivovat oppikirjan auttavan oppilaita muodostamaan oman henkilökohtaisen kosketuspinnan suomalaisuuteen, siihen, mitä Suomi ja suomalaisuus jokaiselle oppilaalle merkitsevät. Opettajat toivovat oppilaiden voivan olla ylpeitä suomalaisesta kulttuuritaustastaan.

”Suomalaisen kulttuurin ja kansanperinteen välittäminen/opettaminen on tärkeää. Saada lapsi ”ylpeäksi” positiivisella tavalla siitä kuka hän on ja mistä hän tulee. Lapsi vieraantuu helposti kotimaastaan, sen kirjallisuudesta, juhlista, historiasta ja tavoista.” (Luokanopettaja, 195)

”Suomi (esim. juhlapyyhiä, ruokaperinteitä, mikä ja millainen on minun Suomeni jne.)” (Ei opettajankoulutusta, 03)

Opettajat toivovat oppikirjan ottavan myös huomioon ulkosuomalaisuuden ilmiönä ja tukevan kotimaastaan pois muuttaneita oppilaita. Kirjan toivotaan lisäksi tarjoavan tietoa muiden vastaavassa tilanteessa olevien ihmisten kokemuksista. Oppikirjan olisi hyvä kertoa myös muista Suomi-kouluista ja niiden oppilaista. Lisäksi opettajat toivovat kirjan tukevan mahdollista paluumuuttoa kuvaamalla Suomessa asuvien ihmisten arkielämää.

”Ulkosuomalaisille lapsille myös mielellään heitä kiinnostavia asioita, esim. maantieteellisesti katsottuna tai eri maissa olevia ilmiöitä, tai suomikoulun käyntiä koskevia asioita. Myös kosketusta Suomeen voi tematisoida, lomaaikoja siellä jne. Mitä perinteitä täällä kotona vaalitaan? — Hiukan yleistä tietoa Suomi-koulujen oppilaista ja kouluista (lukuja myös).” (Englannin ja venäjän kielen opettaja, 123)

”Arkipäiväisiä asioita. Esim. millaista on asua ja käydä koulua Suomessa. Tietysti hauskaasti tarinoiden muotoon kirjoitettuna. — Suomea käsitteleviä asioita. Juhlat, tavat, kulttuuri, kartta, ruoka...” (Kasvatustieteen maisteri, 174)

”Hauskuutta ja positiivista suomikuvaa ja vaikka juttuja muista suomikouluista ja ulkomailla asuvista suomalaisista.” (Ei opettajankoulutusta, 24)

Ulkosuomalaisuus oppikirjan lähtökohtana tulee esiin myös vastauksissa, joissa oppikirjan toivotaan tarkastelevan Suomea maailmalta käsin eli sitä, mitä muualla maailmalla Suomesta tiedetään. Tämä lähtökohta voi antaa opettajalle myös keinon selvittää oppilaiden ennakkotietoja ja auttaa jäsentämään niitä.

”Kirjoissa pitäisi olla myös yhtymäkohtia ulkosuomalaisuuteen, siis katsoa Suomea ja maailmaa maailmalta käsin. Tatun ja Patun Suomi -kirja on oiva esimerkki siitä, miten joskus on hyvä lähestyä asioita nollatasolta, siis kuvitellen, ettei mitään muka tiedä etukäteen suomalaisuudesta. Sitä on ollut

lasten kanssa riemastuttavaa lukea, ja heistä on palkitsevaa neuvoa Tatua ja Patua siinä, miten väärin he suomalaisuuden ymmärtävät.” (Äidinkielen opettaja, 226)

Oppikirjan on toivottu käsittelevän myös muiden maiden kulttuureja, niissä asuvien lasten arkipäivää sekä edistävän erilaisuuden hyväksymistä.

Suomalaisuuden historialliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat

Opettajat ovat toivoneet Suomi-kouluihin tarkoitetun oppikirjan antavan tietoa suomalaisesta kulttuurista, kansakunnan historiasta ja nykypäivästä.

Edellä olevissa sitaateissa on jo mainittu suomalaiseen kulttuuriin liittyviä aiheita, kuten juhlapäiviä, tapoja ja erilaisia perinteitä. Oppikirjojen on toivottu kertovan myös suomalaisesta musiikista, kirjallisuudesta, urheilusta, ruokaperinteistä sekä tyypillisistä lasten perinneleikeistä ja saduista.

Suomen historia on mainittu useaan otteeseen toivotuissa aihealueissa. Tarkennuksia tähän toiveeseen opettajat eivät kuitenkaan ole esittäneet, joten on vaikea sanoa, mitä asioita Suomen historiasta oppikirjan tulisi käsitellä. Yhtenä esimerkkinä hyvästä lähestymistavasta on mainittu Suomen lasten historia -kirja.

Osassa vastauksista on toivottu, että oppikirja käsittelee ajankohtaisia teemoja ja esittelisi esimerkiksi suomalaisia merkkihenkilöitä. Erityisiä aihepiirejä ei välttämättä kuitenkaan ole toivottu, vaan opettajat ovat enemmänkin toivoneet oppikirjan toimivan siltana suomalaisuuteen.

”Aihepiireillä ei niin väliä, kunhan kirjan avulla oppilaat pysyisivät kärryllä nykysuomen menosta ja oppisivat myös menneisyydestä.” (Äidinkielen opettaja, 226)

8.3 Opettajan työn helpottamiseen liittyvät toiveet

Oppikirja tarjoaa opetussuunnitelmallista apua

Edellisessä pääluvussa toin esille, että osa Suomi-koulujen opettajista haluaa heidän käytössään olevan oppikirjan ohjaavan ja auttavan myös opettajaa tuntien suunnittelussa ja

toteutuksessa muun muassa lisätehtävien ja opettajalle suunnattujen käyttöohjeiden muodossa. Opettajat esittivät myös tämänkaltaisia kehittämistoiveita Suomi-kouluihin tarkoitettulle oppikirjalle.

Osassa vastauksista korostuu opettajan toive saada konkreettista tietoa ja esimerkkejä siitä, kuinka suomen kielen opettaminen kannattaisi toteuttaa. Kyseiset opettajat tuntevat olonsa hieman epävarmoiksi sen suhteen, mitkä opetusmenetelmät ja sisällöt soveltuisivat parhaiten vähemmistökielen opetuksen tueksi.

”Konkreettisia esimerkkejä siitä, miten esim. Suomessa lähdetään opettamaan toista vierasta kieltä, joita voisi myös hyödyntää tunneilla.” (Ei opettajankoulutusta, 109)

”Kirjoittamisen opettamiseen liittyvää materiaalia täytyisi olla enemmän, kuinka siis ohjata ns. huonomman kielitaidon omaavaa oppilasta alkeiskirjoitukseen.” (Lastentarhanopettaja, 178)

”Miten lukemista opettaa suomeksi.” (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

Yksi opettaja kaipaa opetuksensa tueksi opetussuunnitelmaa ja selkeitä arviointiperusteita. Hän toteaa, että nämä opetukselle asetetut tavoitteet tulisi jakaa myös oppilaiden vanhemmille, jotta nämä voisivat kotona osaltaan tukea lapsen oppimista.

”Selkeä arviontiperuste ja opas vanhemmille niin että kotona opiskelu voisi olla tehokasta ja hyödyllistä. – Olisi hyvä jos mahdolliseen kirjaan liittyisi joku suunnitelma myös vanhemmille jaettavaksi niin että koullut toimisivat suunnilleen samalla linjalla sisältöjen suhteen. Olen ottanut paljon materiaalia internetistä ja muutamusta vanhoista kirjoista jotka ovat koululla (en nyt muista kirjojen nimiä). Se on aika raskasta opettajalle kun en voi seurata mitään suunniteltua sisältöä vaikka yritän opettaa lapsille äidinkieltä ja kielioppia. Joudun tavallaan itse suunnittelemaan ja tekemään oppimateriaalin... olen esim. käyttänyt Biologian kirjoja luetun ymmärtämisen osuuksiin.” (Ei opettajankoulutusta, 24)

Luettuani kyseisen opettajan vastauksen jäin pohtimaan sitä, onko tieto OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu -sivustosta jäänyt tavoittamatta monia Suomi-koulu opettajia. Näillä sivuilla on luettavissa ikäkausittain jaotellut tavoitteet ja sisältöalueet Suomi-koulujen tueksi. Lisäksi monet koulut laativat oman opetussuunnitelman, jota koulun opettajat seuraavat. Ilmeisesti kyseisen opettajan koulussa tällaista opetusta ohjaavaa suunnitelmaa ei ole tarjolla. Mahdollista on myös, että kyseinen opettaja oppilaineen muodostaa koko Suomi-koulun, jolloin hänen ei ole mahdollista saada kollegoiltaan tukea.

Opettajan opas, vinkit ja linkit

Vastauksista selviää myös, että opettajat kaipaavat opettajan opasta, joka tarjoaisi ideoita, miten oppikirjan tehtäviä voi soveltaa ja laajentaa sekä linkkejä oheismateriaaleihin. Opettajat ovat tuoneet esille myös verkossa olevien materiaalien ja Internetin vuorovaikutteisen hyödyntämisen merkityksen.

”Vinkkejä ja hyviä kysymyksiä opetuskeskusteluihin. Jonkinlaisen ohjausmateriaalin opettajalle, joka sisältäisi vinkkejä erilaisiin sovellusmahdollisuuksiin.” (Ei opettajankoulutusta, 03)

” Ehkä opettajalle voisi olla oma "apukirja" (teacher edition), jossa lisaideoita soveltaa ja laajentaa tehtavia sekä muita lahteita lisatietoja varten (web sites, muita kirjoja).” (Ulkomainen opettajan tutkinto, 257)

”Suomi-koulun opettajana kaipaisin opettajan opasta, jossa mm. kerrotaisiin/annettaisiin erilaisia linkkejä materiaalin löytämiseen jne. Tällä hetkellä käytössäni ovat vain ne linkit, jotka olen löytänyt/saanut vinkkinä ystäviltä ja kollegoilta.” (Luokanopettaja, 195)

”Paljon linkkejä, josta voisi itse katsoa lisämateriaalia. Oheismateriaalia ja vinkkejä opettajille, varsinkin jos opettajat vaihtuvat tiheään ja heillä ei ole varsinaista opettajan koulutusta.” (Ei opettajankoulutusta, 109)

”Verkkomateriaali ja vaikka kotisivut jossa keskuspalvelusta oppilaille,opettajille ja vanhemmille kirjaan liittyen. Suomikoulun juhliin materiaalia vaikka vinkkejä ja näytelmien ideoita, laulun sanoja yms...” (Ei opettajankoulutusta, 24)

Mikkilä-Erdmann ym. (1999, 447) ovat katsoneet pedagogisia vinkkejä ja oheismateriaaliin linkkejä tarjoavan opettajan oppaan edistävän hyvin oppilaiden konstruktivistista oppimista. Oppaan sisältämien ohjeiden ja ideoiden tulisi heidän mukaansa kuitenkin olla niin monipuolisia ja -tasoisia, ettei opettaja voi mekaanisesti toimia niiden mukaan. Opettajan oppaan tulisikin kannustaa opettajaa aktiivisesti tulkitsemaan ja soveltamaan oppaassa annettuja vinkkejä ja ohjeita omien pedagogisten periaatteidensa pohjalta.

Nykyään on yleistä, että useimpiin oppikirjasarjoihin kuuluu myös opettajan opas. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ole selvittänyt, kuinka paljon Suomi-koulujen opettajat käyttävät hyödykseen näitä olemassa olevia opettajan oppaita.

9 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

9.1 Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat tulokset tiivistettyinä

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli *Mitä oppi- ja harjoituskirjoja Suomi-koulujen opettajat käyttävät 8-vuotiaiden opettamiseen ja miten soveltuvia he katsovat näiden kirjojen olevan Suomi-kouluissa 8-vuotiaille annettavan opetuksen tueksi?* Saatujen tulosten perusteella voin todeta, että opettajat käyttävät hyvin monenlaisia ja monentasoisia oppi- ja harjoituskirjoja opetuksensa tukena. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tarkoitettujen oppikirjojen lisäksi opettajat hyödyntävät myös suomi toisena kielenä - oppikirjoja sekä ympäristöopin ja matematiikan oppikirjoja. Myös käytettyjen oppikirjojen taso vaihtelee suuresti – oppikirjoja on esiopetuksesta aikuisopetukseen.

Suurin osa oppikirjoista on kuitenkin tarkoitettu suomalaisen peruskoulun ensimmäisen, toisen tai kolmannen vuosiluokan opetukseen. Joukossa on myös äidinkielen ja kirjallisuuden erityisopetukseen tarkoitettuja oppi- ja harjoituskirjoja, joiden vaatimustaso on hieman helpompi kuin ns. tavallisten oppikirjojen. Varsinaisten oppi- ja harjoituskirjojen lisäksi opettajat käyttävät myös muuta materiaalia, Internetiä ja nimenomaan Suomi-koulujen tueksi laadittuja materiaaleja. Osa opettajista myös muuntaa käytettävissä olevia oppikirjoja ryhmälleen soveltuvimmaksi tai tekee materiaalia itse.

Opettajat katsoivat käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen soveltuvan pääosin melko hyvin opetuksensa tueksi. Neljäsosa vastaajista oli erittäin tyytyväinen käyttämäänsä oppi- tai harjoituskirjaan. Kymmenesosa puolestaan katsoi, ettei oppikirja sovellu opetuksen tueksi kovin hyvin. Opettajien eniten käyttämät kirjatyytit, ensimmäisen ja toisen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat sekä suomi toisena kielenä -oppikirjat, saivat vaihtelevia soveltuvuusarvioita. Vaikka moni opettaja katsoi niiden soveltuvan opetuksen tueksi erittäin hyvin, jäivät nämä kirjatyytit kuitenkin soveltuvuusarvioiden häntäpäähän.

Kaikkein soveltuvimpina opettajat pitivät äidinkielen ja kirjallisuuden erityisopetukseen tarkoitettuja kirjoja sekä kolmannen vuosiluokan äidinkielen oppi- ja harjoituskirjoja. Äidinkielenään suomea puhuvien lasten opettajat katsoivat käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen soveltuvan opetuksensa tueksi parhaiten. Heterogeenisen ryhmän opettajat puolestaan eivät olleet yhtä tyytyväisiä käyttämiinsä oppikirjoihin.

Toinen tutkimuskysymykseni, *Millä perusteella Suomi-koulujen opettajat ovat valinneet 8-vuotiaille oppilaille tarkoitetut oppikirjat?* tarkasteli opettajien esittämiä syitä ja perusteluja, miksi he olivat valinneet juuri tietyt oppi- ja harjoituskirjat opetuksensa tueksi. Vastauksista selvisi, että suurin osa opettajista valitsi oppikirjan sen sisällöllisten ja didaktisten ominaisuuksien vuoksi. Näitä samoja ominaisuuksia opettajat toivat esille myös perustellessaan oppikirjojen sisältämien tehtävien soveltuvuutta ja esittäessään toiveita Suomi-kouluihin soveltuvalle oppikirjalle.

Opettajat olivat valinneet oppikirjoja myös syistä, jotka eivät suoraan liittyneet oppikirjan sisältämiin ominaisuuksiin. Kyseisiä syitä saattoi olla uutuudenviehätys, tuttuus, helppo saatavuus tai kollegalta saatu suositus. Kirjan valintaa saattoi tukea myös kirjasta etukäteen saatavilla oleva tieto esimerkiksi esitteen tai kustantajan esittelyn muodossa. Osa opettajista ei puolestaan ollut voinut vaikuttaa käytettävän oppikirjan valintaan. Syynä tähän saattoi olla oppikirjojen rajallinen saatavuus, koulun taloudellinen tilanne tai koulun johtokunnan tai edellisen opettajan tekemä valinta. Vastaajat, joilla ei ollut opettajankoulutusta, ilmoittivat valintaperusteeksi heistä riippumattoman syyn useammin kuin opettajankoulutuksen omaavat vastaajat. Jälkimmäinen ryhmä puolestaan valitsi oppi- ja harjoituskirjoja pääosin niiden sisältämien didaktisten ja sisällöllisten ominaisuuksien vuoksi.

9.2 Kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten tarkastelua

Tutkimuksen kolmannessa tutkimuskysymyksessä *Millaiset oppi- ja harjoituskirjojen ominaisuudet tukevat tai hankaloittavat 8-vuotiaiden Suomi-koulua käyvien oppilaiden oppimista Suomi-koulujen opettajien näkemysten mukaan?* tarkastelin sitä, millaisten oppikirjojen sisältämien tehtävien opettajat katsoivat soveltuvan opetuksensa tueksi sekä sitä, millaisia perusteluja he esittivät näkemystensä tueksi. Tarkastelin opettajien näkemyksiä myös neljännessä tutkimuskysymyksessä *Mitä toiveita opettajat esittävät Suomi-koulujen 8-vuotiaille oppilaille suunnatulle oppi- ja harjoituskirjalle?* Seuraavaksi tarkastelen syvemmin näihin tutkimuskysymyksiin liittyviä merkittävimpiä tuloksia.

9.2.1 Opettajien vastauksissa korostuvat kielen vastaanottamistaidot sekä lukitaidot

Opettajien vastauksista selviää, että heidän mukaansa erityisesti kielen vastaanottamistaitoja (luetun ja kuullun ymmärtämistä) harjoituttavat tehtävät tukevat 8-

vuotiaan suomi-koululaisen oppimista eniten. Suomi-koulujen tavoitteena on kuitenkin mainittu olevan erityisesti oppilaan ilmaisuhalun ja -kyvyn rohkaiseminen ja kehittäminen ja suomen kielen käyttö muiden ulkosuomalaisten lasten kanssa. Vastaanottamistaitojen korostaminen kehittää reseptiivistä eli passiivista kaksikielisyyttä, jolloin oppilaan tuottamistaidot eivät kehity. Tämä on ristiriidassa toiminnallisen kielitaidon kehittämisen näkökulman kanssa, joka korostaa kommunikointi- ja viestintätaitoja opittavalla kielellä.

Opettajat eivät tehtävien soveltuvuutta perustellessaan selkeästi tuo esille, miksi he katsovat vastaanottamistaitojen harjoittamisen erityisen tärkeäksi. Aineenhallinnallisissa perusteluissa korostuvat kielen kaikkien osa-alueiden tukemisen merkitys ja tarpeellisen harjoituksen tarjoaminen oppilaille. Toivottujen tehtävätyyppien kärjessä puolestaan ovat lukitaitoja harjoittavat tehtävät, kuten oikeinkirjoitustehtävät ja luetun ymmärtämisharjoitukset. Lukitaitojen korostuminen selittyy todennäköisesti sillä, että tämänikäiset oppilaat harjoittelevat lukemista ja kirjoittamista myös asuinmaansa koulussa.

Oppiakseen lukemaan lapsen tulee hallita kielen perusosat (morfologia ja syntaksi) tarpeeksi hyvin. Ymmärtävän lukemisen edellytyksenä on myös kyky ymmärtää tekstissä ilmenevää sanastoa sekä kirjoitetun kielen rakenteita ja ilmaisumuotoja. Tätä edistävät lapsen kanssa käydyt käsitteellisen tason keskustelut sekä tarinoiden ääneen lukeminen. (Juel 1988.) Opettajat ovatkin toivoneet oppikirjoihin lisää sanastoharjoituksia ja todenneet myös, että suomi-koululaisten on vaikea ymmärtää oppikirjoissa esiintyviä kulttuurisidonnaisia sanoja ja käsitteitä.

Luetun ymmärtämisellä on joissakin tutkimuksissa todettu yhteys kuullun ymmärtämiseen (Juel 1988, vrt. Leppänen ym. 2006). Tämä on sikäli ymmärrettävää, että lapsen täytyy kuulla kieltä paljon erilaisissa tilanteissa, jotta hän voisi ymmärtää lukemaansa. Kielen runsas kuuleminen tekee myös äänne-kirjain-vastaavuuden kuulemisen mahdolliseksi lukemaan opetteluun alkuvaiheessa. Brown (2004, 136) toteaa, että suomen kielelle ominaisten äänteiden pituudet (kvantiteetin) kielen oppija kuulee vain, jos hänen äidinkielelleen on tärkeää äänteiden pituuserojen kuuleminen. Myös Aho (2004, 40) kirjoittaa, että suomea vieraana kielenä opiskeleville suomen kielen prosodiassa vaikeuksia tuottaa yleensä äänteiden pituus ja erityisesti pitkä äänne painottomassa tavussa (esim. saappaaseen). Vielä vaikeammaksi oikean prosodian oppimisen tekee se seikka, ettei äänteen todellinen kesto aina vastaa sen fonologista pituutta.

Talvitie (1996, 41) katsoo vokaalien ja konsonanttien kestoerojen oppimisen kuuluvan suomen kielen rakenteiden perusosiin. Kestoerojen oppiminen on tärkeää sanojen, niiden taivutusmuotojen ja astevaihtelun hallitsemiseksi. Tutkimukseni tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat kiinnittävät näiden kestoerojen oppimiseen erityisen paljon huomiota katsoessaan oikeinkirjoitustehtävien olevan hyvin tärkeitä ja niiden tukevan oppimista erittäin paljon. Opettajat mainitsevat kaksoiskonsonanttien, pitkien vokaalien ja ng-äänteen oppimisen olevan oppilaille erittäin vaikeaa. Oikeinkirjoitustehtävien merkitystä korostavat erityisesti tyydyttävän tai heikon kielitaidon omaavien lasten ja heterogeenisen ryhmän opettajat.

Leppäsen, Niemen, Aunolan ja Nurmen (2006, 9) tutkimuksen mukaan myös suomalaisilla suomea äidinkielenään puhuvilla lapsilla on vaikeuksia kaksoiskonsonanttien ja pitkien vokaalien oikeinkirjoituksessa heidän opittuaan mekaanisen kirjoitustaidon. Reiman (2011) toteaa, että kirjoittamisen taidossa vaikeuksia on jopa vielä äidinkielisillä 7.-luokkalaisilla. Suomea toisena kielenä -oppilailla puolestaan kielitaidon nopea laajeneminen aiheuttaa tarkkuuden pysähtymisen, jolloin oppilaan tekemät virheet lisääntyvät väliaikaisesti. Reimanin mukaan kielitaidon kehityksen alkuvaiheessa on nähtävä ”virheiden läpi” ja painotettava sitä, mitä oppilas jo osaa. (Reiman 2011.) Myös Martin ja Alanen (2011, 34, 44) toteavat, että tuotoksia tarkasteltaessa on myös päätettävä, katsotaanko rakenteellisesti oikein, mutta oikeinkirjoituksellisesti virheellinen tuotos hyväksytyksi (esimerkiksi ”*ei vastanut*”). He huomauttavat lisäksi, että opettajan huomio saattaa painottua vieraalla tai toisella kielellä tuotetuissa teksteissä ilmeneviin virheisiin, vaikka tuottamisen tavoitteena ei ole ollut kielitaidon osoittaminen, vaan jonkin asian kertominen.

Oikeinkirjoitusvirheitä ei tarvitse nähdä merkinä epäonnistuneesta kielitaidosta. Useampia vuosikymmeniä sitten toisen kielen oppimisen tutkimukset keskittyivät behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tuotoksissa olevien virheiden tarkasteluun ja painoutuivat selvittämään oppijan äidinkielen siirtovaikutusta tuotettuihin virheisiin. Käsite ”välikieli eli oppijankieli” syntyi hieman myöhemmin tutkimusten yhteydessä. Oppijankielen käsitteen myötä toisen kielen oppiminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä järjestelmänä, jolloin myös oppilaan tekemät virheet nähdään osana tätä kehitysprosessia. Virheitä tarkastelemalla saadaan tietoa kielenoppimisen edistymisestä. (Martin & Alanen 2011.)

Oikeinkirjoitustehtävien korostaminen tuntuu yllä esitettyä vasten hyvin vaativalta 8-vuotiaalle oppilaalle. Suomalaisessa peruskoulussa tämän ikäiset ovat juuri oppineet mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon. Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004) mukaan ensimmäisellä luokalla (7-vuotiaana) lukemisen harjoittelu ja oikeinkirjoitus vaikuttavat positiivisesti toisiinsa eli toisen taidon harjoittelu lisää toista taitoa. Lukemisen myöhemmillä vaiheilla ei ole yhtä suoraviivaista suhdetta oikeinkirjoituksen oppimiseen.

Oikeinkirjoitusta ja suomen kielelle ominaisten kestoerojen oppimista ei Talvitien (1996, 41) mukaan kuitenkaan tarvitse alaluokilla opetella pelkästään mekaanisin harjoituksin, vaan opetuksessa voi hyödyntää myös runsaita suullisia harjoituksia, kuten roolileikkejä ja selostustehtäviä. Oikeinkirjoitustehtävien rinnalla voi siis käyttää myös toiminnallisempia tehtäviä. Tätä tukee myös Martinin ja Alasen (2011, 44) näkemys, jonka mukaan virheiden määrä laskee kielitaidon toiminnallisen tason noustessa.

Oikeinkirjoitustehtävät harjoituttavat kielen tuottamistaitoja, mutta painottavat kielen tarkkuuden kehittymistä sujuvuuden ja kompleksisuuden kehittymistä enemmän. Kirjallista ilmaisua erityisesti harjoitettava luova kirjoittaminen ei opettajien mielestä tue oppimista yhtä hyvin kuin oikeinkirjoitustehtävät. Osa vastaajista on nähnyt luovan kirjoittamisen jopa hankaloittavan oppimista ja on katsonut sen olevan liian vaikeaa 8-vuotiaalle. Saattaa olla, että käsite ”luova kirjoittaminen” on ymmärretty enemmänkin ainekirjoitusta vastaavana harjoitusmuotona, joka voi vasta mekaanista kirjoittamista harjoittelevalle oppilaalle olla liian haastavaa. Ennen varsinaisia luovan kirjoittamisen harjoituksia tässä tehtävätyypissä vaadittavia taitoja voidaan harjoitella esimerkiksi kertomalla tarinoita kuvista (Paavola 2010). Kuvan tarkastelutehtäviä ovatkin korostaneet erityisesti opettajat, joilla on tyydyttävän tai heikon kielitaidon oppilaita tai heterogeenisen kielitaidon ryhmä. Opettajat ovat myös toivoneet oppikirjoihin lisää pieniä kirjoitustehtäviä.

Kirjallisen ilmaisun voi kuitenkin katsoa kuuluvan niihin taitoihin, joita äidinkielenään kieltä puhuvalta 8-vuotiaalta voidaan odottaa. Lerkkasen ym. (2004) tutkimus paljastaa, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheissa ensimmäisellä luokalla luova kirjoittaminen parantaa voimakkaasti lukusujuvuutta. Lukeminen puolestaan edistää tuottavaa kirjoittamista vasta myöhemmissä vaiheissa. Äidinkielen opetuksessa tavoitteena

on, että oppilas osaa toisen luokan päättyessä ilmaista itseään kirjallisesti arkeen liittyvissä tilanteissa ja että hän osaa myös käyttää mielikuvitusta kirjoittaessaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Tässä tutkimuksessa erityisesti äidinkielisten ryhmää opettavat eivät ole kannattaneet luovan kirjoittamisen harjoituksia. Nämä opettajat eivät kuitenkaan ole esittäneet näkemykselleen perusteluja, joten on mahdotonta tietää, miksi tämä tehtävätyyppi on saanut opettajilta alhaisia soveltuvuusarvioita. Kielitaidon kompleksisuuden kehittymiseksi on kuitenkin erittäin tärkeää, että omaa tuottamista, uusia rakenteita ja ilmaisutapoja harjoitellaan. Jos näin ei tehdä, on olemassa vaara, että oppilaan kielitaidon kehittyminen pysähtyy.

Vastaanottamistaitojen korostaminen ja kirjallisen oman tuottamisen vähäinen kannatus viittaavat siihen, etteivät Suomi-koulujen opettajat näe opetuksensa ensisijaisena tehtävänä toiminnallisen ja kommunikatiivisen kielitaidon kehittämistä. Virheettömän kirjoitusasun oppimisen korostaminen liittyy täysivaltaisen kielellisen kompetenssin omaksumiseen, mutta on kuitenkin vaikea puhua täysivaltaisesta kompetenssista ilman sujuvia tuottamistaitoja. Ehkä luetun ymmärtämisen ja oikeinkirjoituksen korostamisen taustalla vaikuttaa perinteinen kielenopetusmenetelmä, kielioppi-käännös menetelmä, joka korostaa taitoa lukea vieraskielistä kirjallisuutta, kielioppisääntöjä, tarkkuutta sekä kirjoittamista ja lukemista puhumisen ja kuuntelemisen sijaan (Richards & Rodgers 2001, 5–6). Virheettömyyttä on perinteisesti korostettu kielenopetuksessa (Nissilä ym. 2006, 47), ja on mahdollista, että tämä korostus on seurannut Suomi-koulujen opettajia heidän omista koulu- ja opiskeluvuosista, jolloin he opettelivat vierasta kieltä. Opettajien omat kokemukset ovat myös saattaneet vaikuttaa siihen, että heidän esittämässään perusteluissa on nähtävissä behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisia näkemyksiä. Toisaalta opettajat ovat tuoneet vastauksissaan esille myös konstruktivistista oppimiskäsitystä ja toiminnallisen kielitaidon tukemista katsoessaan suullisen puheilmaisun (kuten kuvan tarkastelun, ääntämisen ja keskustelun) sekä oppilaita aktivoivien toiminnallisten ja sosiaalisten opetusmenetelmien tukevan 8-vuotiaan suomi-koululaisen oppimista.

9.2.2 Opettajien esittämässä perusteluissa painottuu oppilaskeskeisyys

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 huomioi tavoitteissaan oppilaan koko persoonallisuuden kehittämisen ja mainitsee oppimisen olevan kokonaisvaltaista. Oppilaan

tasapainoisen persoonallisuuden kehittäminen ja oppilaskeskeisyys näkyy myös Suomalaiskoulujen opettajien vastauksissa. Perusteluissaan oppikirjojen oppimista tukevissa ominaisuuksissa opettajat ovat erityisesti korostaneet tehtävien kiinnostavuutta, motivoivuutta ja niiden aihepiirien liittymistä oppilaiden elämänpiiriin. Opettajat ovat myös pitäneet tärkeänä, että oppikirjan tehtävät tukevat oppilaiden itsetuntoa tarjoamalla onnistumisen elämyksiä ja huomioimalla erilaisen oppimistyylin omaavat oppilaat. Opetusmenetelmistä opettajat ovat korostaneet toiminnallisia työmuotoja, jotka auttavat aktivoimaan oppilaita ja jotka konkreettisuudessaan ja havainnollisuudessaan soveltuvat hyvin motorisen toiminnan ja aistihavaintojen avulla oppivalle kahdeksanvuotiaalle.

Toiminnallisten opetusmenetelmien lisäksi opettajat ovat katsoneet pari- ja ryhmätehtävien tukevan oppimista. Ryhmätyöskentelyä opettajat ovat pitäneet tärkeänä, koska se antaa oppilaille vertaistukea ja innostaa ujommatkin oppilaat mukaan. Oppimisen yksilöllisyyttä opettajat ovat korostaneet toivoessaan oppikirjojen sisältävän paljon eriyttäviä tehtäviä. Eriyttämisen avulla tuotetaan jokaiselle oppilaalle sopivia haasteita ja onnistumisen elämyksiä. Oppilaiden yksilöllisyyttä opettajat ovat huomioineet myös lähtemällä tehtävien valinnassa liikkeelle oppilaiden kiinnostuksesta ja pyrkimällä sitomaan oppikirjan aiheita ja tehtäviä oppilaiden omakohtaisiin kokemuksiin. Tällöin opettaja on pyrkinyt esittelemään opeteltavan asian oppilaalle konkreettisella ja elämyksiä tarjoavalla tasolla. Nämä näkemykset vastaavat hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyviä tavoitteita.

Vähiten oppimista tukevinä tehtävinä opettajat ovat pitäneet kognitiivisia prosesseja ja ajattelun taitoja kehittäviä tehtäviä. Pintatason prosessointia edellyttävät tehtävät ovat saaneet opettajilta enemmän kannatusta kuin syvemmin aktivoivat tehtävätyypit. Pintatason tehtävät edistävät opitun automaattistumista, jonka merkitystä opettajat korostavat myös perusteluissaan tarpeellisen harjoituksen tarjoamisesta. Opettajat eivät ole esittäneet perusteluja, miksi syvemmällä tasolla kognitiivisia prosesseja aktivoivat tehtävät eivät heidän mielestään tue oppimista yhtä hyvin kuin muunlaiset tehtävät.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan kieli on ajattelun väline (Vygotsky 1986). Kielen kehityksen kannalta käsitteellisen ajattelun ja siten syvemmän tason kielitaidon tukeminen on tärkeää. Oppilaalla, joka hallitsee kieltä sujuvasti vain pintatasolla, voi olla vaikeuksia peruskäsitteiden hallinnassa, kuunteluun keskittymisessä, kuullun ymmärtämisessä ja

kirjallisessa ilmaisutaidossa (Korpilahti 2007, 31). Kyseiset kielen hallinnan osa-alueet korostuivat selkeästi edellisessä alaluvussa, jossa toin esille, että opettajat painottivat juuri näitä osa-alueita kehittäviä tehtäviä tai totesivat tämänkaltaiset tehtävät liian vaikeiksi. Saattaa olla, etteivät opettajat ole tietoisia syvemmän kielitaidon saavuttamisen eduista ja ovat siksi katsoneet kognitiivisia prosesseja aktivoivien tehtävien merkityksen vähäiseksi oppimisen tukijana.

Käsitteellisen ajattelun kehittymisessä on kuitenkin otettava huomioon oppilaan ensikielen kehittyneisyys. Cumminsin (1979) mukaan ylemmän tason kielitaito on mahdollista vain, jos ensikielellä on päästy tälle ylemmälle tasolle. On vaikeaa arvioida, minkälaisia tavoitteita oppilaiden asuinmaan koulujärjestelmässä asetetaan kognitiiviselle prosessoinnille ja miten käsitteellistä kieltä oppilaat kykenevät dominoivammalla kielellään hallitsemaan. Lisäksi on huomioitava, että kahdeksanvuotiaan käsitteellinen ajattelu on vielä konkreettisten operaatioiden vaiheessa (ks. alaluku 2.3.4).

Suomi-koulujen tavoitteena on kuitenkin kehittää oppilaiden käsitteellistä ja luovaa ajattelua sekä päättelykykyä (OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille käsitteitä, joiden avulla he voivat jäsentää todellisuutta ja luoda uusia yhteyksiä asioiden välille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010) mainitaan lisäksi, että

”Menetelmien ja työtapojen valinnalla luodaan sellaisia vuorovaikutteisen oppimisen sekä yhdessä ja yksin työskentelyn tilanteita, joissa oppilaat voivat kehittää oppimisen ja oman tulevaisuutensa kannalta tärkeitä taitoja. Näitä ovat mm. ajattelun ja ongelmanratkaisun, työskentelyn ja vuorovaikutuksen, itsetuntemuksen ja vastuullisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen sekä ilmaisun ja käden taidot.”

Nykymaailmassa voidaan katsoa olevan erityisen tärkeää kehittää lapsissa luovuutta, kommunikaatiokykyä ja ongelmanratkaisukykyä, koska tieto on sidoksissa yhteisössä tapahtuvaan kommunikaatioon, suhteisiin ja symboleihin (Dahlberg & Åsén 1994, 165). Mikkilä ja Olkinuora (1993) ovatkin korostaneet syvemmän tason kognitiivista prosessointia edellyttäviä tehtäviä, jotka auttavat oppilasta ratkaisemaan todellisen elämän ongelmia ja soveltamaan uusia käsitteitä (ks. tarkemmin alaluku 4.2.4).

Opettajat ovat avoimissa kysymyksissä nostaneet esiin jonkin verran ajattelun taitojen ja käsitteiden muodostamisen merkitystä. Erityisesti näin he ovat tehneet pitäessään tärkeänä, että oppikirjat auttavat vertailemaan eri maiden ja kulttuurien tapoja. Opettajat ovat kannattaneet laaja-alaista kansainvälisyyskasvatusta, jolloin oppilaiden maailmankuva avartuu ja he tulevat entistä tietoisemmiksi erilaisista ennakkokäsityksistä ja stereotyypioista. Myös oppilaiden identiteetin tukeminen korostuu opettajien vastauksissa. Opettajat toivovat oppikirjan tukevan ulkosuomalaisen lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä tarjoamalla runsaasti tietoa suomalaisesta kulttuurista, luonnosta ja maantiedosta. Hyvin tärkeänä opettajat pitävät myös, että Suomi-kouluja varten laadittu oppikirja käsittelee ulkosuomalaisuutta oppilaiden omana kokemuksena ja tukisi täten oppilaan terveen kulttuuri-identiteetin muotoutumista. Cummins (1979, 243–244) toteaa, että mikäli lapsi identifioituu molempiin kielikulttuureihin, on todennäköisempää, että hänellä on myös motivaatio opetella molempia kieliä.

Eri käsitteiden oppimista opettajat ovat korostaneet myös toivoessaan oppikirjan sisältävän eri oppiaineita. Opettajat ovat myös ehdottaneet teemoihin perustuvaa oppikirjaa. Teemaopetus antaa oppilaalle aikaa tarkastella ilmiötä monelta kantilta ja tämä kokonaisvaltainen tarkastelu puolestaan kehittää myös oppilaan ajattelun taitoja (Saari 2006).

Opettajat ovat lisäksi pitäneet erittäin tärkeänä, että oppikirjan sisältämät tehtävät ovat kielelliseltä ja kognitiiviselta vaatimustasoltaan sopivan haastavia oppilaille.

9.2.3 Opettajien näkemyksissä tulee esille opettajan työtä helpottavan oppikirjan merkitys

Opettajat ovat perustellessaan tehtävien oppimista tukevia tai hankaloittavia ominaisuuksia tuoneet esille näkemyksiä oppikirjojen opettajan työtä helpottavasta tai vastaavasti vaikeuttavasta luonteesta. Varsin moni opettaja (noin kolmasosa vastaajista) on katsonut, että oppilaan oppimista hankaloittaa oppi- tai harjoituskirja, jonka käyttö on opettajalle vaikeaa ja epäselvää. Jos opettaja on kokenut oppikirjan käytön vaikeaksi, on kyseinen opettaja tulkinnut tämän vaikeuden ja epäselvyyden puolestaan myös vaikeuttavan oppilaan oppimista. Opettajien esittämät vaikeudet liittyvät ensisijaisesti kirjan rakenteellisiin ominaisuuksiin, kuten kirjan taittoon, aiheiden suppeaan käsittelyyn,

kirjassa etenevään jatkuvaan kehyskertomukseen, tehtävien laajuuteen ja harjoituskirjaan, joka ei tue oppikirjan kappaleita.

Opetusta ja siten oppilaan oppimista tukevin ominaisuuksina opettajat puolestaan mainitsevat kirjan rakenteellisen ja visuaalisen selkeyden sekä toisiaan tukevat oppi- ja harjoituskirjat. Tämän ajatuksen pohjana on nähtävissä oppikirja-työkirja-malli, joka syntyi 1970-luvulla ohjaamaan opettajan työskentelyä didaktisesti. Valmiin mallin taustalla oli behavioristinen oppimiskäsitys, joka myös korosti oppimistuloksia oppimisprosessia enemmän. (ks. alaluku 4.3) Opettajat ovat erityisesti korostaneet oppimistuloksia perustellessaan tehtävien soveltuvuutta niiden ajankäytöllisesti sopivalla laajuudella.

Opettajat ovat perustelleet tehtävien tukevan oppilaan oppimista myös silloin, kun ne ohjaavat oppilasta itseohjautuvaan työskentelyyn. He ovat nähneet epäselvän tehtävänannon hankaloittavan tätä prosessia, koska se ehkäisee oppilasta itsenäisesti siirtymästä tehtävästä toiseen. Brotherus ym. (1999) varoittavat opettajia kuitenkin rajoittumasta tämänkaltaiseen oppi- ja harjoituskirjatyöskentelyyn, koska näin tapahtuva oppiminen ei välttämättä ohjaudu oppimisen kannalta järkevästi. Alaikäistä oppilasta tulee opettaa oppimaan eikä häntä voi jättää yksin vastuuseen omasta oppimisestaan.

Alaluvussa 4.1.2 olen tarkastellut oppikirjasidonnaista opetustyyliä. Olen myös todennut, että suomalaista perusopetusta on pidetty varsin oppikirjakeskeisenä vielä 2000-luvulla. Heinosen (2005, 189) tutkimuksessa noin puolet opettajista eteni opetuksessaan oppikirjan mukaan ja sen esittämässä järjestyksessä. Omassa tutkimuksessani opettajat ovat vastanneet, etteivät he välttämättä etene oppikirjan esittämässä järjestyksessä, vaan valikoivat, mitä sieltä opettavat. He ovat myös toivoneet aiheittain jaoteltua oppikirjaa, jolloin valikointi on helpompaa. Osa opettajista myös muuntaa ja soveltaa oppikirjojen tehtäviä paremmin omalle ryhmälleen sopivammaksi. Kuitenkin opettajakeskeisten perustelujen suuri osuus oppikirjojen tehtävien hyvien ja huonojen ominaisuuksien selittäjänä viittaa siihen, että Suomi-koulujen opettajat tukeutuvat varsin voimakkaasti oppikirjaan ja sen tuomaan apuun opetuksessaan. Perusteluissa on siten nähtävissä myös oppikirjasidonnaisuutta.

Opettajat ovat toivoneet Suomi-kouluihin tarkoitetun oppikirjan auttavan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä antavan tietoja ja vinkkejä, miten opettaa kaksikielistä

lasta. Vaikka opettajalla olisi opettajankoulutus, tuo vähemmistökielen opettaminen aina mukanaan erityislaatuisten haasteen. Suomessa tähän haasteeseen vastaamaan on luotu yliopistotasolla opettajankoulutuksessa suomi toisena kielenä -kurssitarjontaa, joka osaltaan paneutuu myös Suomi-kouluihin soveltuviin sisältöihin ja didaktiikkaan. Hyvin harva Suomi-koulun opettaja on kuitenkaan voinut osallistua kyseisenkaltaisille kursseille. Tutkimustulosten mukaan Suomi-koulujen opettajien keskuudessa esiintyykin tarvetta saada enemmän teoreettista tietoa vähemmistökielen opettamisesta ja myös tietoa käytännön soveltamismahdollisuuksista.

9.2.4 Suomi-koulujen 8-vuotiaiden opetukseen soveltuvan oppikirjan ominaisuuksien kokoavaa tarkastelua

Opettajat ovat esittämissään perusteluissa ja toiveissa tuoneet esille näkemystä siitä, minkälainen oppi- ja harjoituskirja parhaiten soveltuisi Suomi-koulujen käytettäväksi. He ovat painottaneet toiveissaan voimakkaasti oppikirjaa, joka antaa oppilaille tietoa suomalaisesta kulttuurista, yhteiskunnasta ja luonnosta. Tehtävien osalta he ovat erityisesti korostaneet vastaanottamis- ja lukitaitojen harjoittelua ja eriyttämismahdollisuuksia.

8-vuotiaiden oppilaiden oppimista tukevana oppikirjan ominaisuuksina opettajat ovat korostaneet oppilaille soveltuvaa vaatimustasoa ja motivoivuutta. Näiden oppilaskeskeisten ominaisuuksien lisäksi opettajat ovat tuoneet myös esille opettajan työn helpottamiseen liittyviä ominaisuuksia. Tätä tutkimustulosta tukevat Heinosen (2005) ja Kuusiston (1988) tutkimukset, joissa on myös nähtävissä jako oppilas- ja opettajakeskeisiin ominaisuuksiin.

Heinosen (2005, 123–128, 133) tutkimuksessa opettajat kannattivat eniten oppimateriaalia, joka innostaa ja herättää oppilaissa motivaatiota. Tärkeänä opettajat pitivät myös havainnollisuutta, eriyttämismahdollisuuksia ja sitä, että oppimateriaali tarjoaa mahdollisuuksia kehittää oppilaiden käsityskykyä ja ajatusmalleja. Tällainen oppimateriaali on rakennettu oppilaiden näkökulmasta opiskeluun innostavaksi. Melkein yhtä paljon Heinosen tutkimuksen opettajat kannattivat oppimateriaalia, joka helpotti heidän työtään. Opettajan työn helpottamiseksi he korostivat selkeitä opettajan materiaaleja, jotka auttavat heitä opetuksen suunnittelussa, oppimateriaalien selkeyttä ja helppoa vaatimustasoa sekä oppimateriaaleja, jotka mahdollistavat monipuolisesti erilaisten opetusmenetelmien käytön sitomatta heitä mihinkään erityisesti.

Kuusiston (1988) tutkimuksessa opettajat korostivat oppikirjan ominaisuuksina tiedon välittämistä, kielellistä selkeyttä, oppilaiden kehitystason huomioimista, motivoivuutta ja itsenäistä opiskelutekniikkaa. Kyseisessä tutkimuksessa opettajat korostivat oppikirjan opettajan työtä helpottavia ominaisuuksia enemmän kuin oppilaan työtä helpottavia ominaisuuksia.

Heinosen (2005, 137–138) ja Kuusiston (1988, 30) tutkimuksissa yleisimmin käytetyt opetusmenetelmät olivat opettajajohtoisia. Oppilaskeskeiset työtavat eivät olleet yhtä suosittuja. Oman tutkimukseni tulokset poikkeavat näistä tutkimustuloksista, koska opettajat ovat pitäneet oppilaskeskeisiä (toiminnalliset ja luovat harjoitukset sekä pari- ja ryhmätehtävät) opetusmenetelmiä soveltuvimpina ja toivotuimpina työmuotoina. Oppilaskeskeisiä toimintatapoja toteutettiin myös Isossa-Britanniassa kreikkalaisessa yhteisökoulussa (voidaan katsoa vastaavan Suomi-koulua) 4–8-vuotiaille suunnatussa projektissa, jossa toimintamuodot ammensivat oppilaiden omakohtaisista kreikkalaiseen kulttuuriin liittyvistä kokemuksista ja aikaisemmista tiedoista (perhetraditiot, tarinat, muistot jne.) ja jotka loivat oppilaille mahdollisuuden toiminnan kautta luoda uusia emotionaalisia kytköksiä opeteltavaan kieleen (roolileikit, liike, draama, laulu jne.). Projekti korosti oppilaille mielekkäisiin teksteihin tutustumista sekä funktionaalista kielitaitoa. (Papatheodorou 2007, 755–756.)

Oman tutkimukseni tuloksissa on nähtävissä samankaltaista kulttuurin ja kielen sidoksisuuden korostamista sekä painotusta oppilaille mielekkäisiin aiheisiin. Oppilaiden aikaisempien tietojen ja kokemusten läpikäymistä opettajat ovat huomioineet perustellessaan näiden tekijöiden lisäävän tehtävien kiinnostavuutta, mutta opettajat eivät kuitenkaan ole painottaneet ennakkojäsentäjien käyttöä ennen tehtävän tekoon ryhtymistä.

Käsillä olevan tutkimuksen tuloksista voidaan kootusti todeta, että opettajat painottavat oppikirjoissa tiedollisia, taidollisia ja kasvatuksellisia sisältöjä. He pitävät myös sekä yhteisöllistä että yksilöllistä oppimista tärkeänä. Opettajien korostamat oppikirjan ominaisuudet vastaavat osin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Suomi-koulujen tavoitteissa tälle ikäkaudelle asetettuja tavoitteita, mutta osittain opettajien esittämille näkemyksille ei ole löydettävissä vastinetta näissä mainituissa tavoitteissa.

(oikeinkirjoituksen korostaminen, oman kirjallisen tuottamisen vähäisyys sekä ajattelun taitoja kehittävien tehtävien vähäinen korostaminen).

Opettajat ovat tuoneet vastauksissaan esille erilaisia oppimiskäsityksiä. Heidän näkemyksissään ja perusteluissaan on nähtävissä sekä muutama vuosikymmen sitten vaikuttaneita oppimiskäsityksiä, kuten behaviorismia ja oppilaan itseohjautuvuuden korostamista että nykyajalle luonteenomaista konstruktivistista ja kognitiivista oppimiskäsitystä. Opettajat ovat korostaneet oppimisen mielekkyyttä oppilaille ja oppisisältöjen yhteyttä oppilaiden omakohtaiseen elämään.

Suomi-koulujen tavoitteena on additiivinen kaksikielisyys. Opettajien vastauksissa tämä pyrkimys tulee esille, vaikka he ovatkin korostaneet vastaanottamistaitoja tuottamistaitoja enemmän. Opettajat ovat erittäin voimakkaasti painottaneet myös ulkosuomalaisen oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemista, joten Suomi-kouluihin soveltuvan oppikirjan yhtenä tavoitteena voidaankin nähdä additiivisen kaksikulttuurisuuden tukeminen.

Yhteenvetona opettajien näkemysten mukaan Suomi-koulujen 8-vuotiaiden oppimista tukeva oppikirja sisältää seuraavia ominaisuuksia:

1. välittää tietoa suomalaisesta kulttuurista, yhteiskunnasta ja luonnosta
2. harjoituttaa vastaanottamis- ja lukitaitoja
3. on vaatimustasoltaan oppilaalle sopiva
4. helpottaa opettajan työtä
5. on oppilaasta kiinnostava ja motivoiva
6. mahdollistaa eriyttämisen

9.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimustulosten luotettavuutta tarkastellaan eri tavoin määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen tutkimuksissa. Koska tutkimukseni on mixed methods -tutkimus, käsittelen molempia tarkastelutapoja niiltä osin, kuin ne soveltuvat omaan tutkimukseeni. Pohdittaessa tutkimustulosten luotettavuutta tutkimusta voidaan tarkastella kahden käsitteen, validiteetin ja reliabiliteetin perusteella. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä mitata sitä (niitä käsitteitä, ilmiötä) mitä sen on ollut tarkoituskin mitata sekä

tutkimustulosten tarkkuutta. Reliabiliteetti puolestaan pyrkii osoittamaan, etteivät tutkimustulokset ole sattuman aiheuttamia ja että ne ovat pysyviä. (Cohen ym. 2000.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin sijaan tutkimuksen uskottavuudesta tai vastaavuudesta, koska edellä mainitut käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös kahdesta eri näkökulmasta, siitä ovatko käytetyt tutkimusmenetelmät ja mittaustavat valideja ja reliaabeleja sekä siitä, voidaanko tuloksista johdettuja päätelmiä pitää valideina ja reliaabeleina.

9.3.1 Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja mittaustapojen luotettavuustarkastelua

Tutkimusmenetelmät valitaan tutkittavan ilmiön luonteen mukaan. Käsillä olevassa tutkimuksessa olen käyttänyt aineiston keruumenetelmänä kyselylomaketta, koska tarkoituksenani on ollut tehdä peruskartoitusta Suomi-koulujen oppikirjojen valintaperusteista sekä opettajien näkemyksistä kirjojen soveltuvuudesta ja kirjojen oppimista tukevista ja hankaloittavista ominaisuuksista. Tutkimuksen ilmiötä kartoittavan luonteen vuoksi on ollut tärkeää saada mahdollisimman laaja ja kokonaisvaltainen kuva oppikirjojen käytöstä Suomi-kouluissa. Tämän vuoksi olen yhdistänyt kyselylomakkeeseen sekä määrällisiä että laadullisia mittareita. Tämä menettelytapa vastaa metodista triangulaatiota, jolla voidaan tarkoittaa saman asian tutkimista käyttämällä eri metodeja (between-method) tai yhteen metodiin sisällytettyjä erilaisia mittaustapoja, esimerkiksi kyselyssä suljettuja ja avoimia kysymyksiä (within-method) (Denzin 1978 ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 145). Jälkimmäinen triangulaatiomuoto vastaa omaa tutkimustani. Eri mittareilla keräämäni aineisto tukee pitkälti toisiaan, esimerkiksi mielipideasteikon avulla löytyneitä hyvin oppimista tukevia tehtävätyyppejä on myös toivottu lisää avoimissa kysymyksissä. Triangulaation voi siis katsoa lisäävän tutkimukseni luotettavuutta.

Kyselylomakkeen heikkoutena voidaan pitää sen antamien tulosten tiettyä pinnallisuutta. Lomakkeen avoimilla kysymyksillä ei voida päästä yhtä syvälle ilmiön ymmärtämiseen kuin haastattelun avulla olisi mahdollista. Tämä on nähtävissä myös omassa tutkimuksessani siinä, etteivät opettajat aina ole tarjonneet perusteluja näkemyksilleen, vaikka niitä lomakkeessa onkin kysytty. Haastattelutilanteessa tutkija voi palata aiheisiin ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Kyselylomaketta käytettäessä tämä ei ole mahdollista. Mahdollista olisi kuitenkin kyselylomakkeen palautumisen jälkeen valita tiettyjä vastaajia haastatteluun, jolloin tutkija voi syventää ja tarkentaa tutkimusaineistoa. Tällöin kyseessä

olisi metodinen triangulaatio, jossa yhdistetään erilaisia tutkimusmenetelmiä luotettavampien tulosten saamiseksi. Käsillä olevan tutkimuksen osalta en kuitenkaan ole päätenyt näiden syventävien haastattelujen tekoon, koska vastaajat asuvat ympäri maailmaa ja koska oli kulunut hyvin paljon aikaa kyselylomakkeiden keruun ja niiden analyysin valmistumisen välillä. Vastaajat olisivat tuskin muistaneet enää, mitä olivat kyselylomakkeessa vastanneet, tai moni heistä oli saattanut lopettaa työnsä Suomikoulussa. Uusien, tästä kyselylomakkeesta irrallisten haastattelujen teon näen kuitenkin yhtenä lisätutkimusmahdollisuutena.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa sen käyttämä mittaustapa. Mittauksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksessa käytetty mittari todella mitannut niitä asioita, joita on ollut tarkoitus mitata. Mikäli kyseinen mittari rakentuu väärin eli siinä olevat muuttujat eivät tutkikaan sitä käsitettä, joita niiden tulisi, on mittarin validiteetti huono. (Cohen ym. 2000; Tashakkori & Teddlie 1998.) Käsillä olevassa tutkimuksessa olen käyttänyt määrällisenä mittarina Likertin asteikkoa. Laadullisena mittarina ovat toimineet avoimet kysymykset, jotka pyrin rakentamaan hyvin selkeiksi, jotta vastaajalla ei olisi vaikeuksia ymmärtää niitä. Valli (2007) toteaa, että tutkimustulokset voivat herkästi vääristyä, jos vastaajat eivät ymmärrä kysymyksiä samalla tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Pyrin varmistumaan kysymysten selkeydestä ennen varsinaista kyselyä suorittamalla esitutkimuksen.

Varsinaisia tutkimustuloksia analysoidessani minulle selvisi, että vastaajat olivat pääsääntöisesti ymmärtäneet kysymykset tarkoittamallani tavalla. Saattaa kuitenkin olla, että vastaajat ovat ymmärtäneet Likertin asteikon vaihtoehdon ”*Tiedonhankintatehtävät*” eri tavoin. Olen tarkoittanut kyseisellä tehtävätyypillä tehtäviä, joissa oppilasta pyydetään etsimään oppikirjan tekstistä tiettyjä tietoja tai keräämään yksittäisiä tietoja tietyn aiheen ympäriltä. Yksi vastaajista on viitannut tämäntyyppiseen tehtävään mainitessaan oppilaiden kokoavan kollaaseja annetusta aiheesta. Tällöin tämän tehtävätyypin voi katsoa kuuluvan kognitiivisia prosesseja rajatusti aktivoiviin tehtäviin. Jos kyseisen tehtävätyypin kuitenkin katsotaan tarkoittavan laajemmassa mittakaavassa tiedon hankkimista oppikirjan ulkopuolelta, esimerkiksi haastattelemalla tai etsimällä tietoa hakuteoksista, sekä päätelmien tekemistä kerättyjen tietojen pohjalta, aktivoi se kognitiivisia prosesseja syvemmällä tasolla.

Tutkimustulosten analyysissa olen luokitellut tiedonhankintatehtävät rajatusti aktivoiviin tehtäviin. Olen kuitenkin tarkastellut, muuttuuko analyysissa luomani luokan *Syväprosessointia edellyttävät tehtävät* soveltuvuuskeskiarvo, jos siihen lasketaan Likertin asteikon tiedonhankintatehtävät mukaan. Voin todeta, että syväprosessointia edellyttävät tehtävät saavat kaikkien vastaajien osalta täsmälleen saman soveltuvuuskeskiarvon siinäkin tapauksessa, että tiedonhankintatehtävät ovat laskelmassa mukana. Katson täten, että Likertin asteikon tuottamia tuloksia ja niistä tekemiäni päätelmiä voidaan pitää luotettavina. Asteikon validiteettia parantaa myös se, että se on rakentunut teorialähtöisesti.

Avoimien kysymysten osalta jotkut vastaajat eivät ole suoraan kertoneet varsinaisia perusteluja kysymykseen ”Kerro MIKSI yllä mainitut tehtävätyypit mielestäsi tukevat tai hankaloittavat oppilaiden oppimista.”, vaan ovat kuvanneet hyväksi katsomiensa tehtävätyyppien avulla epäsuorasti näkemyksiään, esim. *”Suomen kielen kielitaidon ylläpitämisen apuna erilaiset keskustelutehtävät, kuullun ymmärtämisharjoitukset ja kuvan tarkastelutehtävät ovat mielestäni erittäin hyviä tehtävätyyppejä”*. Tämänkaltaisen vastaus on kuitenkin analysoitavissa eikä mielestäni vääristä tuloksia. Analysoin kyseisen vastauksen perustelevan tiettyjen tehtävätyyppien soveltuvuutta siitä näkökulmasta, että ne edistävät jo omaksutun kielitaidon ylläpitoa.

Mittarin validiteettiin liittyy myös se, ovatko tutkittavat vastanneet aidosti, niin kuin asiasta ajattelevat, vai ovatko he esimerkiksi pyrkineet vastaamaan siten, kuin ajattelevat tutkijan toivovan (Ahonen 1994). Omassa tutkimuksessani vastaajat ovat saattaneet kertoa todenmukaisemmin omia näkemyksiään, koska olin saatekirjeessä kertonut olevani yksi heistä eli myös Suomi-koulun opettaja. Kyselytutkimuksen luotettavuutta heikentää, jos vastaajat joutuvat täyttämään lomakkeen ollessaan väsyneitä tai kiireisiä. Yleensä postikyselyä käytettäessä vastaajat voivat valita, milloin täyttävät kyselyn. (Valli 2007.) Tämä huomio pätee myös verkossa oleviin kyselyihin. Monet kyselyyni vastanneista täyttivät kyselyä useamman päivän aikana, joten he saattoivat lopettaa kyselyn täyttämisen tuntiessaan väsymystä tai joutuessaan kohdistamaan huomionsa muualle.

Postikyselyissä saattaa myös piillä riski, että kyselyn täyttääkin joku muu kuin vastaajaksi tarkoitettu (Valli, 2007, 106). Käyttäessäni oman kyselyni toteuttajana verkkopalvelinta, joka perustuu sähköpostitse lähetettäviin kutsuihin, näin suoraan palvelimelta, mistä sähköpostiosoitteesta vastaus oli tullut. Muutama vastaaja tosin täytti kyselyn kollegansa

(joka ei kuulunut kohderyhmään) sähköpostin avulla, mutta kertoi minulle tekevänsä näin ja kirjoitti yhteystietoihinsa oman nimensä ja yhteystietonsa. Tutkimustuloksia esitellessäni olen huolehtinut vastaajien anonymiteetin säilyttämisestä karsimalla sitaattien yhteydessä esiteltävät tiedot. En myöskään mainitse, missä Suomi-koulussa vastaaja työskentelee, jolloin vastaajan henkilöllisyys olisi mahdollista selvittää.

Määrälliselle tutkimusotteelle erittäin merkittävä validiteetin muoto on ulkoinen validiteetti. Sillä tarkoitetaan sitä, missä määrin ja mihin perusjoukkoon tutkimustulokset voidaan yleistää. Ongelmia yleistettävyydessä syntyy, mikäli otos on ollut epäedustava perusjoukkoon nähden eli saatuja tuloksia on vääristänyt sattuma. (Cohen ym. 2000.) Yleistettävyyttä tutkivat tilastolliset menetelmät ovat kuitenkin paikallaan vain otosta käyttäneessä tutkimuksessa. Käsillä oleva tutkimus on pyrkinyt tavoittamaan koko perusjoukon, joten tuloksia ei pyritä yleistämään. Näin ollen en myöskään ole laskenut tulosten tilastollista merkitsevyyttä osana luotettavuustarkastelua.

Laadullisessa tutkimuksessa ei edellytetä yllä kuvatunlaista yleistettävyyden vaatimusta, koska laadullinen tutkimus keskittyy yleensä ainutlaatuisten ja sosiaalisesti sidottujen tilanteiden tutkimiseen. Yleistettävyydellä voidaankin laadullisessa tutkimuksessa käsittää tutkimustulosten vertailtavuutta ja siirrettävyyttä, joilla tarkoitetaan sitä, että tutkija on kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksensa käsitteet, kulun, asetelman, tutkimuskohteet ja käytetyt menetelmät avannut lukijoille ja muille tutkijoille mahdollisuuden tehdä vertailua ja päätelmiä siitä, voisiko samankaltaisia tuloksia olla saavutettavissa vastaavissa olosuhteissa ja vastaavien kohdejoukkojen osalta. (Cohen ym. 2000, 109.) Olen kuvannut yllä mainitut seikat tarkasti pääluvussa 5 lisätäkseeni tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimuksen validiteettia voi heikentää hyvin alhainen vastausprosentti. Käsillä olevassa tutkimuksessa vastausprosentiksi muodostui seulonnan avulla 42,4 (ks. tarkemmin alaluku 5.4.2). Vastaajakatoa välttääkseni tarjosin kaikkien vastaajien kesken arvottavan kirjalahjakortin. Lisäksi lähetin viisi kertaa uusintapyynnön osallistua tutkimukseen niille, joilta en vielä ollut saanut vastausta tai jotka olivat jättäneet vastaamisen kesken. Uusintapyynnot lisäsivät vastausten määrää huomattavasti. Tarkistin myös kohdejoukkoon kuuluvien yhteystietoja aineistonkeruun aikana jatkuvasti Suomi-kouluista saamieni sähköpostien avulla. Vastausten saaminen osoittautui kuitenkin hyvin vaikeaksi ja vain

muutamassa tilanteessa sain tiedon, miksi kohderyhmään kuulunut vastaaja jätti vastaamatta kyselyyn (yksi oli lomalla, viidellä oli teknisiä vaikeuksia). Kyselylomakkeen täytön jätti kesken 15 henkilöä, jolloin syynä saattoi olla väsymys tai kiinnostuksen puute.

Hyvin tarkkoja tilastotietoja Suomi-koulujen opettajamääristä – ja erityisesti 8-vuotiaiden opettajista – ei ole. Näin ollen on mahdoton sanoa, kuinka suuri tutkimuksen perusjoukko tosiasiaassa on. Tutkimusaineistoa kerätessäni sain varmasti tiedon, että 71 opettajaa kuului tutkimuksen kohdejoukkoon. Hyväksyttäviä vastauksia sain 50. Jos tarkastelen vastausprosenttia näiden lukujen avulla, kohooa se 70,4 prosenttiin. Mielestäni myös varsinainen vastaajamäärä, 50 opettajaa, on pro gradu -tasoiselle tutkimukselle varsin laaja ja parantaa siten tutkimuksen luotettavuutta.

9.3.2 Tutkimustulosten analyysin ja tehtyjen päätelmien luotettavuustarkastelua

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös aineiston analyysitapa. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten analyysin luotettavuuteen liittyy olennaisesti, kuinka hyvin tutkija on ymmärtänyt tutkittaviensa merkityksenantoja asioille ja kyennyt ilmaisemaan asiat, kuten tutkittavat ovat ne tarkoittaneet. Fenomenografinen tutkimus lähtee liikkeelle sisältäpäin eli miten yksilö (vastaaja) asian kokee. Vastaajien kuvauksia ei aseteta kyseenalaisiksi, vaan ne hyväksytään sellaisinaan, koska tutkimuksen kohteena ovat juuri nämä ihmisten eri tavat tulkita ja ymmärtää ilmiö. Tulosten luotettavuuteen liittyy siis se, miten hyvin tutkijan luomat merkityskategoriat ja tulkinnat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä (aitous) sekä se, missä määrin nämä luodut tulkinnat ja kategoriat vastaavat teoreettisia lähtökohtia (relevanssi). (Ahonen 1994; Barnard ym. 1999; Cohen ym. 2000.)

Tutkijan tekemiin tulkintoihin ja johtopäätöksiin vaikuttavat kuitenkin tahtomattakin tutkijan omat lähtökohdat, aikaisemmat tiedot ja odotukset. Tutkijan tuleekin tiedostaa nämä omat lähtökohtansa eli esiymmärryksensä, jotta tulkinnan voisi katsoa olevan luotettava. (Ahonen 1994.) Olen alaluvussa 5.5.3 kuvannut, kuinka olen analyysiprosessin aikana kulkenut hermeneuttista kehää ja ottanut etäisyyttä alustaviin tulkintoihini aineistosta. Tämä tutkimus pyrkii ymmärtämään ja valottamaan tutkittavien käsityksiä tietystä ilmiöstä, jolloin minun tutkijana on myös täytynyt ottaa huomioon käsityksien ja näkemyksien arvosidonnaisuus. Jokaisen vastaajan käsitykset ovat nousseet kyseisen vastaajan henkilökohtaisista ja ammatillisista arvoista, joiden perusteella hän on

vastauksensa antanut. Jotta minun tutkijana oli mahdollista antaa kaikille aineistossa esitetyille käsityksille niiden ansaitsema tila ja puolueeton tulkinta, katsoin erittäin aiheelliseksi pysähtyä pohtimaan omaa arvotaustaani ja tiedostamaan ja kriittisesti refleктоimaan niitä linssejä, joiden läpi kyseessä olevaa ilmiötä itse tarkastelin.

Omiin arvoihini ja siten esiymmärrykseeni ovat vaikuttaneet usean vuoden suomalainen korkeakoulutasoinen opettajan koulutus, työkokemus, tätä tutkimusta varten keräämäni teoreettinen tietämys sekä kaikki elämän varrella kerätyt henkilökohtaiset kokemukset, mukaan lukien muutto Suomen ulkopuolelle yhteiskuntaan, jossa opettajan koulutus ei ole yliopistotasoisista. Esiymmärrykseni perusteella odotin, että tämän tutkimuksen tulokset korostaisivat konstruktiivista ja aktiivista oppimiskäsitystä, koska tämä oppimiskäsitys on uusimpien suomalaisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla. Olen opettajan koulutuksen myötä myös itse kasvanut tarkastelemaan oppimista tämän oppimiskäsityksen valossa. Odotin tulosten osoittavan myös, että Suomi-koulu opettajat pyrkivät ennen kaikkea funktionaaliseen kielenoppimiseen eli painottamaan kielen käytön taitoja, kommunikaatiota ja sujuvuutta. Tämä odotukseni nousi omasta työkokemuksestani suomen kielen opettajana Alankomaissa. Mainitut painotukset kuvastavat kuitenkin enemmän omaa näkemystäni opetuksen tavoitteista kuin todellisia havaintoja Suomi-kouluissa toteutettavasta opetuksesta. Suomi-koulun opettajana on erittäin vaikea arvioida, miten muut koulun opettajan opetusta toteuttavat, ellei ole päässyt tunneille havainnoimaan ja osallistumaan opetukseen.

Katson, että kriittinen reflektointi ja pysähtyminen pohtimaan omia lähtökohtiani analyysiprosessin aikana on parantanut aineistosta tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Myös laaja perehtyneisyys ilmiöön liittyvään teoreettiseen kenttään on mahdollistanut omien käsityksieni ja näkemyksieni avartumisen työn kautta saatuja ammatillisia kokemuksia laajempiin yhteyksiin. Näin tulkintakehys, jota vasten olen vastaajien käsityksiä voinut tarkastella, on ollut huomattavasti ennen tutkimuksen tekoon ryhtymistä omaamaani esiymmärrystä laajempi. Se on mahdollistanut myös odotuksistani poikkeavien tulosten kirjaamisen ja siten vastaajien todellisten näkemysten esille tuomisen.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoni analyysitavat mahdollisimman tarkasti luvussa 5.5, jotta lukija voi seurata tekemääni luokittelua ja arvioida luomieni merkityskategorioiden luotettavuutta. Määrällisen

aineiston osalta olen kuvannut tarkasti käyttämäni laskutavat sekä analyysia varten muuntamani Likertin asteikon koodaustavat. Avoimien vastausten tuottaman aineiston pohjalta tekemieni tulkintojen oikeellisuutta lukija voi puolestaan tarkastella tulosten esittelyyn liitettyjen sitaattien avulla, joita olenkin liittänyt melko runsaasti tulosten kuvaamisen yhteyteen. Olen valinnut sitaatit siten, että ne kuvaavat mahdollisimman monipuolisesti vastaajajoukon esille tuomia näkemyksiä – myös toistensa kanssa vastakkaisia näkemyksiä.

Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi olen analysointivaiheessa huomioinut aineistossa myös ne kohdat, jotka eivät sovi analyysiin ja muokannut analyysia niin kauan kunnes nämäkin kohdat sopivat analyysiin. Olen myös tarkistanut laatimieni luokkien paikkansapitävyyden moneen otteeseen. Laadullisen analyysin reliabiliteetin parantamiseksi voidaan myös käyttää kahta luokittelijaa (Cohen ym. 2000). Minun ei ollut mahdollista hankkia varsinaista toista luokittelijaa analyysini tueksi, mutta kävin toisen suomalaisen pro gradun tekijän kanssa keskustelua avoimien vastausten luokituksen oikeellisuudesta.

10 POHDINTA

Suomi-koulujen erityisluonne luo haasteen tavoitteenasettelulle

Tutkimustulokset osoittavat, että Suomi-koulujen opettajat pitävät ulkosuomalaisen lapsen suomen kielen ja kulttuurin oppimisen tukemista tärkeänä. Opettajien esille tuomissa näkemyksissä opetuksen tavoitteista ja sisällöistä on kuitenkin eroja, jotka jossain määrin ovat ristiriidassa keskenään. Opettajat pitävät erityisen tärkeänä, että opetus vastaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja on samalla oppilaista hauskaa ja motivoivaa, joskus jopa siinä määrin, että tästä tulee opetuksen päätavoite. Tämä hauskuuden vaatimus saattaa aiheuttaa myös sen, että vaikeaksi koetuista kielen kehittämisen tavoitteista luovutaan. Toisaalta opettajat ovat katsoneet, että suomen kieltä – erityisesti lukitaitoja kehittävät tehtävät tukevat ulkosuomalaisen oppilaan oppimista eniten. Painotus on tällöin nimenomaan kielitaidon parantamisessa ja kehittämisessä.

Opettajien esittämien näkemysten erot ja ristiriitaisuudet voidaan selittää osaksi sillä, että Suomi-kouluilla ei ole niiden toimintaa ohjaavaa yleistä opetussuunnitelmaa, joka velvoittaisi opettajia laatimaan tuntisuunnitelmiaan tietyistä tavoitteista, lähtökohdista ja arvoista käsin. Ristiriitaisuuksia selittää myös se, että Suomi-koulujen oppilasaines jakautuu kahteen varsin erilaiseen ryhmään. On oppilaita, jotka opiskelevat äidinkieltään kotimaansa ulkopuolella eli tilanteessa, jossa äidinkielen kehittyminen ei saa tukea lasta ympäröivältä yhteiskunnalta. Kyseiset lapset ovat joutuneet opettelemaan myös toisen tai kolmannenkin kielen, ja tämä vaikuttaa osaltaan heidän äidinkieltensä kehittymiseen. Toisenlaisen oppilasaineksen Suomi-kouluissa muodostavat oppilaat, joiden vanhemmilla on keskenään eri äidinkieli (toisella suomi). Nämä lapset ovat kasvaneet kaksikielisiksi syntymästään lähtien, ja heidän taitonsa käyttää vanhempiensa kieliä riippuu siitä panostuksesta ja tuesta, jota he kotona ovat kielen kehitykseensä saaneet.

Suomi-kouluissa asetetaan yleensä erilaiset tavoitteet näille kahdelle eri oppilasainekselle. Suomen kielen hallinnan kehittämistä painotetaan niillä oppilailla, jotka mahdollisesti palaavat Suomeen ja suomalaiseen kouluun. Asuinmaassa pysyvästi asuville varhaisesti kaksikielisille oppilaille Suomi-koulu pyrkii tuottamaan hauskaa yhdessäoloa, suomenkielisiä kontakteja ja kulttuurista pääomaa lasten kulttuuri-identiteetin kehittämiseksi. Samankaltainen jako on nähtävissä myös kreikkalaisissa yhteisökouluissa

Isossa-Britanniassa. Kreikkaan palaavat perheet haluavat erityisesti kreikan kielen opetusta lapsilleen. Pysyvästi maassa asuvat toivovat yhteiskoulun tukevan lasten kulttuuri-identiteettiä, tosin tämä ideologia saattaa myös olla varsin symbolinen, koska erityisesti kahdesta eri kulttuurista tulevien vanhempien perheissä perhe on omaksunut asuinmaan kulttuurin. (Papatheodorou 2007, 752–753.)

Asuinmaassa vallitsevilla vähemmistökieleen ja -kulttuuriin liittyvillä yhteiskunnallisilla arvoilla ja käsityksillä on vaikutus Suomi-kouluja käyttäviin perheisiin. Euroopan ensimmäinen Suomi-koulu perustettiin Lontooseen aikana, jolloin yhteiskunnalliset asenteet olivat muuttuneet myönteisemmiksi maahanmuuttajan oman äidinkielen säilyttämiseen. Kuitenkin Suomi-koulun merkitystä ja tärkeyttä epäiltiin. (Branch 1985.) Edelleen 2000-luvulla on havaittavissa, kuinka eri maissa suhtaudutaan eri tavoin maahanmuuttajien äidinkielen säilyttämiseen. Toisissa maissa pyritään tukemaan lasten vähemmistökielen kehittymistä. On kuitenkin myös maita, joissa maahanmuuttajaväestö halutaan integroida valtaväestöön kehottamalla heitä mahdollisimman nopeasti omaksumaan valtakielen ja unohtamaan oman äidinkielen.

Suomi-kouluja on hyvin monessa maassa ja kyseisen maan suhtautuminen vähemmistökielen tukemiseen saattaa vaikuttaa siihen, kuinka paljon suomi-koululaisen vanhempi / vanhemmat painottavat suomen eli vähemmistökielen käyttöä jokapäiväisessä elämässä. Samat arvot vaikuttavat myös asuinmaan koulussa siinä, tukeeko koulu oppilaiden vähemmistökieltä esimerkiksi tarjoamalla äidinkielen tunteja. Nämä seikat puolestaan vaikuttavat suoraan Suomi-koulujen oppilaiden kielitaidon tasoon.

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottavat huomioon maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja peruskoulut tarjoavat maahanmuuttajien äidinkielen opetusta sekä suomi toisena kielenä -opetusta. Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmia ei kuitenkaan voi suoraan hyödyntää Suomi-kouluissa, koska Suomessa suomi toisena kielenä -tunteja saavat maahanmuuttajalapsen lapset opiskelevat uuden asuinmaansa kieltä ja voivat hyödyntää ympäristön tukea kielitaitonsa kehittämisessä.

Käsillä oleva tutkimus osoittaa, että Suomi-kouluilla on tarve yhteisiin opetussuunnitelman perusteisiin, joiden laatimista varten tarvitaan perusteellista keskustelua oppimiselle asetettavista tavoitteista ja opetettavista sisällöistä. Opettajat ovat toivoneet Suomi-kouluja

varten kehitettävän oppikirjan toimivan myös opetussuunnitelmallisena apuna, mutta jos opetussuunnitelman sijaan päädytään laatimaan opettajia auttava oppikirja, on vaara, että opetuksesta tulee hyvin oppikirjasidonnaista. Yhteiset opetussuunnitelman perusteet auttavat opettajia myös oppilaiden kielitaidon arvioinnissa.

Lisähaastetta tuo myös Suomi-koulujen opettajien kouluttaminen

Suomi-koulujen todellisuutta on hyvin suuri opettajien määrä, joilla ei ole opettajankoulutusta. Lisäksi vain harvan opettajan koulutus on tarjonnut tietoa ja välineitä suomen kielen opettamiseen ulkosuomalaisille lapsille. Opettajien esittämissä kehittämisehdotuksissa tuleekin esille toive saada teoreettista ja käytännöllistä tietoa vähemmistökielen opettamisesta.

Opetushallitus tarjoaa Suomi-koulujen opettajille vuosittain koulutuspäivät, joilla käsitellään juuri Suomi-koulujen kannalta merkittäviä asioita. Koulutuspäivät kestävät kuitenkin vain kolme päivää, eikä läheskään jokaisella Suomi-koulun opettajalla ole mahdollisuutta osallistua niille. Myös Educode tarjoaa Suomi-kouluille räätälöityjä verkkokoulutuksia, joille kuitenkin mahtuu vain murto-osa kaikista opettajista.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että Suomi-koulujen opettajat hyötyisivät ennen kaikkea koulutuksesta, jossa käytäisiin läpi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen menetelmiä sekä suomi toisena kielenä -opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä ja jossa tarjottaisiin teoreettista tietoa kaksikielisyyden kehittymisestä ja sen tukemisesta. Näkisin tärkeänä myös perehdyttää opettajia Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja erilaisiin oppimiskäsityksiin. Teoreettisen tiedon avulla opettajilla olisi mahdollisuus syvemmin tarkastella omaa opetustaan ja tulla tietoiseksi käytettyjen opetusmenetelmien ja sisältöjen taustalla vaikuttavista teoreettisista perusteista. Näin opettajat kykenisivät ottamaan käytännön kokemuksen antaman tiedon lisäksi teorian tiedon huomioon suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetustaan ja hyödyntäessään oppikirjojen antia.

Jyrhämä (2002, 44–45) kuvaa mainitunkaltaista opettajana kehittymistä Kansasen (1993) luoman didaktisen tasoajattelun avulla. Alimmalla tasolla opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetustaan toiminnan tasolla eli tilannekohtaisesti. Seuraavalla objektiteorian tasolla

opettaja kykenee tarkastelemaan toimintaa teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Tämä edellyttää kuitenkin aineenhallinnallisen ja didaktisen tiedon hallintaa. Ylimmällä, metateorian tasolla opettaja kykenee pohtimaan edellisen tason ratkaisuja, perusteluja ja toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että monet Suomi-koulun opettajat ovat kuvatun tasomallin ensimmäisellä tasolla. Heidän esittämissään perusteluissa ei tule esiin teoreettisia käsitteitä, ja hyvin monissa tapauksissa perustelut puuttuvat kokonaan. Osa vastaajista on kuitenkin kyennyt tarkastelemaan omaa opetustaan hyvinkin pohdiskelevasti, jolloin heidän voi katsoa olevan metateoriatasolla.

Suomi-kouluihin liittyvä teorialieto on koottava useammalta taholta. Opetukseen liittyy suomen kielen aineenhallinta, mutta myös suomi toisena kielenä -sisältöjen voidaan katsoa avartavan aineenhallinnallista tietoa. Lisäksi Suomi-koulun opettajan tulee omata didaktista tietämystä sekä tietoa kaksikielisyyden kehittymisestä ja oman äidinkielen oppimisen merkityksestä. Kuten tutkimustuloksista nähdään, opettajat katsovat myös muiden oppiaineiden opettamisen tärkeäksi, jolloin opettajalta vaaditaan aineenhallinnasta osaamista myös näissä oppiaineissa. Lisäksi tulee ottaa huomioon, että oppilasryhmissä voi olla hyvin eri-ikäisiä oppilaita, jolloin opettajan tulee omata laajalti tietoa lapsen kognitiivisesta ja sosio-emotionaalisesta kehityksestä. Kaikkiin näihin tarpeisiin vastaava opettajankoulutus olisi valtava monivuotinen urakka ja mahdoton toteuttaa, koska opettajat asuvat eri maissa ja koska suurin osa heistä sitoutuu Suomi-koulujen toimintaan korkeintaan noin neljäksi vuodeksi.

Olen kuitenkin pyrkinyt kirjoittamaan tämän tutkimuksen teoriaosuuden monia yllä mainittuja teoreettisia seikkoja esille tuoden. Olen myös painottanut erityisesti Suomi-koulujen todellisuutta, jolloin näiden teoreettisten lähtökohtien voidaan ajatella olevan yleistettäviä Suomi-kouluihin ja antavan Suomi-koulujen opettajille heidän kaipaamaansa teoreettista tietoa työnsä tueksi.

Tästä eteenpäin

Käsillä oleva tutkimus on ensimmäinen aiheesta tehty tutkimus. Siihen on sisältynyt myös kartoittava elementti, vaikka varsinaisesti tutkimus on pyrkinyt kuvaamaan Suomi-

koulujen opettajien käsityksiä heidän käyttämiensä oppi- ja harjoituskirjojen ominaisuuksista. Tutkimuksen ei voi katsoa olevan puhtaasti oppimateriaalitutkimus, koska tutkimuksessa ei ole suoraan tutkittu oppikirjojen ja niiden sisältämien tehtävien vaikutusta oppimistuloksiin. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tätä vaikutusta vain opettajien näkemysten valossa.

Tutkimuksen empiirinen aineisto onkin rajautunut tässä tutkimuksessa vain opettajien näkemyksiin. Oppilaiden näkemykset jäävät tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimus ei myöskään ole havainnoinut opettajia selvittääkseen, miten he tosiasiaassa oppikirjoja opetuksensa tukena käyttävät. Näitä puolia on mahdollista selvittää jatkotutkimuksin.

Tutkimuksessa käytetty fenomenografinen tutkimusote on vain yksi mahdollinen tapa selvittää oppikirjojen soveltuvuutta Suomi-koulujen opetuksen tukena. Eri-ikäisiä oppilaita havainnoimalla tai suorittamalla kokeellisia tutkimuksia saataisiin suoraan tietoa siitä, miten erilaiset tehtävät parantavat suomi-koululaisten kielitaitoa. Samoin voitaisiin tutkia oppikirjojen tekstien ja niiden käyttämän kielen soveltuvuutta. Aiheen ympäriltä voidaan tehdä myös etnograafista tapaustutkimusta, jolloin kohteena on esimerkiksi vain yksi ryhmä. Mahdollista on myös tehdä tätä tutkimusta vastaava tutkimus kymmenen vuoden kuluttua ja verrata eri aikakausina saatuja tuloksia toisiinsa. Jatkotutkimusaiheet ovat loputtomat, koska tutkimusta voidaan tehdä niin monella tasolla ja niin monesta näkökulmasta.

Oma lähtökohtani tutkimukselleni on ollut rakentaa yleisnäkemys Suomi-koulujen tilanteesta myöhempien lisätutkimusten mahdollistamiseksi. Tässä tutkimuksessa analysoituja opettajien näkemyksiä ei voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia Suomi-kouluja ja kaikkia ikäryhmiä, mutta tulokset antavat viitteitä siihen, minkälaisia hypoteeseja myöhempiä tutkimuksia varten voidaan luoda. Tutkimuskysymykset ja saadut tulokset ovat siten merkityksellisiä myös yleisemmällä tasolla ja niitä voidaan hyödyntää myös muiden kuin 8-vuotiaiden oppilaiden osalta.

Tutkimuksellani on myös soveltava arvo, koska tulokset voidaan viedä käytännön tasolle. Lähtökohtani on ollut käytännöllinen; teoreettisen tiedon avulla pyrin kuvaamaan ja tulkitsemaan käytäntöä ja näin ymmärtämään sitä paremmin. Kuvaukseni ja tulkintani voivat puolestaan käynnistää keskustelua kentällä Suomi-koulujen opettajien kesken.

Näkisinkin, että tutkimustani voidaan erityisesti hyödyntää mietittäessä kaikille Suomi-kouluille yhteisiä tavoitteita ja laadittaessa kouluille yhteinen opetussuunnitelma opettajien työn tueksi.

Tuloksia voidaan hyödyntää myös oppikirjojen tekijöiden ja kustantajien näkökulmasta. Markkinoilta puuttuu juuri Suomi-kouluihin soveltuva oppikirja tai oppikirjasarja. Tutkimukseni tulokset voivat edistää tällaisen oppikirjan laatimista. Uskon, että oppikirjan merkitys Suomi-kouluissa tulee säilymään vahvana, vaikka nykyään onkin mahdollista hyödyntää yhä enemmän sähköisiä oppimateriaaleja. Suomi-koulujen taloudellisissa resursseissa tietotekniikan ja verkon käyttäminen opetuksen tukena tulee kuitenkin olemaan rajattua. Hyvin monilla kouluilla ei ole varsinaisia omia koulutiloja, joihin voisi esimerkiksi perustaa pysyvän tietokoneluokan. Näin ollen oppikirjojen asema oppimisen ja opetuksen tukena ei ole Suomi-kouluissa lähitulevaisuudessa uhattuna, mutta tärkeää on, että oppikirjat soveltuvat juuri Suomi-koulujen tavoitteisiin ja että ne tukevat myös Suomi-koulujen opettajia heidän työssään.

LÄHTEET

- Aalto, E. & Kauppinen, M. 2011. Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3/2011, 6–21. [verkkojulkaisu] [viitattu 24.3.2012] Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/index>
- Aalto, E. & Tukia, K. 2007. S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. Virke, 3/2007, 22–25.
- Aho, E. 2004. Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa B. Straszer & A. Brown (toim.) Kakkoskieli 5. Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos, 9–46.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 113–160.
- ARVO – verkkomateriaalien arviointiin. [verkkodokumentti] [viitattu 3.6.2009] Saatavissa: <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/arvo/>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Auer, J. C. P. 2000. A conversation analytic approach to code-switching and transfer. Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 166–187.
- Baker, C. & Jones, S. P. 1998. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. Qualitative Health Research, 9 (2), 212–226.
- Barratt-Pugh, C. 2000. Literacies in more than one language. Teoksessa C. Barratt-Pugh & M. Rohl (toim.) Literacy learning in the early years. Buckingham: Open University Press, 172–196.
- Berglund, R. 2008. Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling. Vaasan yliopiston julkaisuja Acta Wasaensia 190. Väitöskirja.
- Bergman, P. 1996. Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus, 11–21.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Brown, A. 2004. Morfofonologinen kehitys. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) Mistä on pienten sanat tehty? Helsinki: WSOY, 110–124.
- Bryman, A. 2008. Why do Researchers Integrate/Combine/Mesh/Blend/Mix/Merge/Fuse Quantitative and Qualitative Research? Teoksessa M. M. Bergman (toim.) Advances in Mixed Methods Research. London: Sage Publications Ltd, 87–100.
- Buss, M. & Mård, K. 1999. Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5. painos. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2007. Designing and Conducting Mixed Methods Research. California: Sage Publications, Inc.

- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2), 222–251.
- Cummins, J. 2006. Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? [verkkodokumentti] [viitattu 18.12.2008] Saatavissa: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Dahlberg, G. & Åsén, G. 1994. Evaluation and regulation: A question of empowerment. Teoksessa P. Moss & A. Pence (toim.) *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. Lontoo: Paul Chapman Publishing Ltd, 157-171.
- Denzin, N. K. 1978. *The research art*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Digital Learning -tutkimusprojekti 2001-2002. 2002. [verkkodokumentti] Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Tampereen yliopisto. [viitattu 3.6.2009] Saatavissa: http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus_ohjaus_ja_osaaminen/DL-tutkimusprojekti_2001-2002.pdf
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1–14.
- Eichhorn, M. 2006. Aapiskukkoa ja Aku Ankkaa. Suomi-koulujen toimintaedellytysten kartoitus. Opetusministeriön julkaisuja 2006:20. Helsinki: Opetusministeriö.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. 1. ja 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Fowler, F. J. 1988. *Survey research methods*. California: Sage Publications, inc.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. 1992. *Educational Psychology*. 5. painos. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagné, R. M. 1970. *The conditions of learning*. 2. painos. Lontoo: Holt, Rinehart & Winston.
- Geber, E. 1996. Käsitteistä, aihepiireistä ja opetuksen eheyttämisestä. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 76–90.
- Genesee, F. 2000. Early bilingual language development: one language or two? Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. Lontoo: Routledge, 327–343.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. B. 2004. *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hannus, M. 1996. Oppikirjan kuvitus koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopisto.
- Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Hautamäki, J. 1998. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 219–247.
- Heidt, E. 1978. *Instructional Media and the Individual Learner*. London: Kogan Page.
- Heinonen, J-P. 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Hytönen, J. 2008. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Ikonen, K. 1996. Suomi toisena kielenä -opetuksen kehikset. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 7–11.

- Jakonen, T. 2008. S2-oppijoiden tekstinymmärtämisen tukeminen lukutehtävillä. Tehokkaista lukustrategioista eväitä oppikirjateksteistä opiskeluun. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2004. Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability. California: Corwin Press.
- Juel, C. 1988. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437–447.
- Julkunen, M-L. 1988. Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 21.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Kagan & Kagan 2001. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 24–47.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998, 11–24.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues IV. Tutkimusraportti 121. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 51–65.
- Karanko, M. & Korpela, H. 1996. Suomen kielen opetuksen käytäntöjä. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 22–31.
- Kari, J. 1987. Oppimateriaalitutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 4.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998, 25–48.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppisen työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto, 63–77.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. [verkkodokumentti] [viitattu 20.3.2009] Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <http://snor.joensuu.fi/oph/oopro8.pdf>
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 26–35.
- Kotimaisten kielten keskus. Prosodia. [verkkodokumentti] [viitattu 20.3.2012] Saatavissa: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=609>
- Kouki, E. 2010. ”Käsitteitä tarpeen mukaan.” Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis C 293. Opettajankoulutuslaitos.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2004. Konsonanttien kehitys ensisanoista kielenmukaiseen järjestelmään. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) Mistä on pienten sanat tehty? Helsinki: WSOY, 78–83.

- Kuusisto, J. 1989. Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella 1988. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 26.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitala, M. 1996. Tiedon hankinnasta ja välittämisestä sekä kirjallisesta työskentelystä. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 71–75.
- Laki ulkomailla suoritettujen korkeakouluopintojen tuottamasta virkakelpoisuudesta 11.7.1986/531.
- Latomaa, S. 2003. Rikkaaksi kahden kielen avulla. Teoksessa M. Eichhorn & A. Helttunen (toim.) Kotimaana suomen kieli. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 25–34.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Nro 18. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Leino, J. 1978. Oppimateriaalin kriteerit ja niiden käyttäminen. Kouluhallitus. Oppimateriaalitoimiston julkaisuja 2/1978.
- Leiwo, M. 1998. Kouluikäisen kielienosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 202–218.
- Lepistö, M. 1976. Peruskoulun ensimmäisen luokan äidinkielen kirjojen ominaisuudet ja erot. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 267/1976.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2006. Development of Reading and Spelling Finnish From Preschool to Grade 1 and Grade 2. Scientific studies of reading, 10 (1), 3–30.
- Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004. The Developmental Dynamics of Literacy Skills During the First Grade. Educational Psychology, 24 (6), 793–810.
- Light, P. & Glachan, M. 1985. Facilitation of individual problem solving through peer interaction. Educational Psychology An International Journal of Experimental Educational Psychology 5 (3–4), 217–225.
- Linna, H. 1995. Luetun ymmärtämisen opetus ala-asteella. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 33–40.
- Mackey, W. F. 2000. The Description of Bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 26–54.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, M. & Alanen, R. 2011. Oppijankieli – kehitystä ja virheitä. Teoksessa P. Kalaja, T. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, 33–48.

- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville Postlethwaite (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. 2. painos. Exeter: BPC Wheatons Ltd, 4424–4429.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335–348.
- Meisel, J. M. 2000. Early Differantation of Languages in Bilingual Children. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. Lontoo: Routledge, 344–369.
- Met, M. 1998. Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (toim.) *Beyond Multilingualism and Multilingual Education*. *Multilingual Matters*: 110. Cromwell Press: Clevedon, 35–63.
- Mikkilä, M. 1992. Oppimateriaalin laatu ja osuus opetussuunnitelmien toteuttamisessa sekä opetuksen ja oppimisen suuntautumisessa. Teoksessa E. Olkinuora, M. Lappalainen & M. Mikkilä. *Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Arvioinnin viitekehys, tutkimuksen tuottama kuva ja oppimateriaalianalyysi*. Turun yliopisto. *Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja* 1, 1992, 99–135.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1993. Oppikirjoista oppimisen välineitä? Teoksessa M. Vauras (toim.) *Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomenpsykologinen seura, 57–70.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1995 (toim.). *Oppikirjat ja oppiminen*. Turun yliopisto. *Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja* 4.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30 (5), 436–449.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. 2. painos. Lontoo: Arnold.
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö TAMMI.
- Myers-Scotton, C. & Jake, J. L. 2000. Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential code-switching. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. Lontoo: Routledge, 281–320.
- Mård, K. 1998. Kielikylpy toisen kielen opetuksessa. Teoksessa N. Rekola & H. Korpela (toim.) *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 65–69.
- Määttä, K. 1984. Oppimateriaalin käyttö ja valinta. *Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja Sarja C N:o 4*.
- Nieminen, T. 2000. Suomi toisena kielenä -opettajien koulutuksen kehittäminen Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 84–117.
- Nissilä, M., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea?* Helsinki: Opetushallitus.
- Norman, M. 1993. Eksistentiaalilauseiden opetuksesta norjalaisten tenttivastausten valossa. Teoksessa J. Kalliokoski & K. Siitonen (toim.) *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos, 132–141.

- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraporttiperuskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallituksen Arviointisarja N:o 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. Kansainvälistyvä koulutus. Suomi-koulut. [verkkodokumentti] [viitattu 20.3.2009] Saatavissa: <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,439,13565> Uusi osoite [viitattu 1.3.2012]: [http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen toiminta/suomi koulut ulko mailla](http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen_toiminta/suomi_koulut_ulko_mailla)
- Oppimateriaalikomitean mietintö. 1973. Helsinki.
- OPSista! – Suomi-koulujen OPS-verkkopalvelu [verkkodokumentti] [viitattu 10.10.2009] OPEKO. Saatavissa: <http://www.oeko.fi/suomikoulut/default.htm>). Uusi osoite [viitattu 21.2.2012] <http://suomikoulut.educode.fi/default.htm>
- Papatheodorou, T. 2007. Supporting the mother tongue: pedagogical approaches. *Early Child Development and Care*, 177 (6&7), 751–765.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. [verkkodokumentti] [viitattu 5.1.2012] Opetushallitus. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_p erusteiden_muutokset_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf)
- Raes, A. 1998. LPP-menetelmän PL-sovellus lukemaanopettamismenetelmänä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) *Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen*. Tampereen yliopisto, 29–52.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. 2. painos. New York: Cambridge University Press.
- Richardson, J. T. E. 1999. The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69 (1), 53–82.
- Rohl, M. 2000. Learning about words, sounds and letters. Teoksessa C. Barratt-Pugh & M. Rohl (toim.) *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open University Press, 57–80.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. 2. Painos. Oxford: Blackwell Publishers.
- Saari, M. 2006. Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta. *Acta Univ. Oul. E 84*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Väitöskirja.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2001. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Salmi, T. 1993. Marginaalisista peruslausetyypeistä kognitiivisen kieliopin näkökulmasta. Teoksessa J. Kalliokoski & K. Siitonen (toim.) *Suomeksi maailmalla*. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos, 142–151.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2004. Fonologisen viimeistelyn kausi. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Mistä on pienten sanat tehty?* Helsinki: WSOY, 110.
- Schunk, D. 2004. *Learning theories: an educational perspective*. 4. painos. Upper SaddleRiver, NJ: Merrill/Prentiss Hall.
- Siitonen, K. 2003. Älä menetä kerran oppimaasi. Teoksessa M. Eichhorn & A. Helttunen (toim.) *Kotimaana suomen kieli*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 15–24.
- Sinko, P. 1996. Miten arvioida ja arvostella maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa? Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä*. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 49–55.

- Sue, V. M. & Ritter, L. A. 2007. Conducting online surveys. California: Sage Publications, Inc.
- Sundman, M. 1994. Kaksikielisyys ja vähemmistökieli. Teoksessa K. Toivainen & J. Toivainen (toim.) Ensikielenä suomalaiskieli. Turun yliopisto. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 46, 60–70.
- Sundman, M. 2003. Kaksikielisyys, ajattelu ja koulumenestys. Teoksessa M. Eichhorn & A. Helttunen (toim.) Kotimaana suomen kieli. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 35–42.
- Suomi-koulujen tuki ry:n kotisivut. [verkkodokumentti] [viitattu 20.3.2009] Saatavissa: <http://www.suomikoulut.fi/sk/>
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Talvitie, U. 1996. Suomen kielen opettaminen opetuksen edetessä. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielenopetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 37–42.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. California: Sage Publications, Inc.
- Teiss, K. 2007. Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieleksi kehittyemisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 16–25.
- Toivainen, J. 1994. Keneltä ja miten lapsi omaksuu kielen? Teoksessa K. Toivainen & J. Toivainen (toim.) Ensikielenä suomalaiskieli. Turun yliopisto. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 46, 53–59.
- Toivainen, K. & Toivainen, J. 1994. Suomalaiskielten omaksumista tutkimaan. Teoksessa K. Toivainen & J. Toivainen (toim.) Ensikielenä suomalaiskieli. Turun yliopisto. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 46, 7–10.
- Toivola, M. 2004. Kielen havaitseminen ja tuottaminen – tutkimusta suomen diftongeista. Teoksessa B. Straszer & A. Brown (toim.) Kakkoskieli 5. Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos, 213–238.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö TAMMI.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.–2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö TAMMI.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Underwood, J. & Underwood, G. 1990. Computers and learning: helping children acquire thinking skills. Oxford Angleterre: B. Blackwell.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.
- Verkko-oppimateriaalien laatukriteerit 2005. [verkkodokumentti] [viitattu 3.6.2009] Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <http://www.edu.fi/julkaisut/laatukriteerit.pdf>
- Viberg, Å. 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. Teoksessa Svenska son andraspråk Lärbok 2. Stockholm: Utbildningsradion – Natur och Kultur.

- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikkakokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Voionmaa, K. 1993. Frekventtien verbien asemasta kielenoppimisessa ja -opetuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski & K. Siitonen (toim.) Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos, 63–75.
- Voipio, S. 1999. ”Lapsen suomentaito riippuu ihan siitä, miten paljon kotona puhutaan.” Saksan-suomalaisten lasten ja nuorten kasvatus kaksikielisiksi perheissä ja kielikouluissa – tapaustutkimus Münchenistä ja Hampurista. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.
- Vygotsky, L. S. 1986. Thought and language. 2. painos. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wei, L. 2000. Dimensions of Bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 3–25.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Branch, H. 1985. Suomi-koulujen tavoitteet ja mahdollisuudet. Suomi-koulujen neuvottelupäivät Hanasaassa 26.8.1985. Moniste.
- Kela, M. 2010. Luento Suomi toisena kielenä -yhdistyksen vuosipäivillä 13.3.2010.
- Nissilä, L. 2007. Luento Opetushallituksen järjestämällä Suomi-koulujen opettajien koulutuspäivillä 1.8.2007. Helsinki.
- Paavola, H. 2010. Luento lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen 23.3.2010. Helsingin yliopisto. Luokanopettajakoulutus.
- Reiman, N. 2011. Kielitaitotasojen arviointia. Luento Suomi-koulujen opettajien koulutuspäivillä 5.8.2011. Helsinki.
- Ylänkö, A. 1997. Suomi-koulut maailmalla. Toronto. Moniste.

LIITTEET

LIITE 1

KYSELYLOMAKE

Suomi-koulututkimus

Suomi-koulututkimus

Haagissa 6.11.2007

Hei kaikki Suomi-koulujen opettajat!

Toimin Suomi-kouluopettajana Rotterdamin Suomalaisessa Lauantaikoulussa. Osan teistä tapasinkin elokuun koulutuspäivillä. Opettajan työni lisäksi teen Helsingin yliopistolle pro gradu-tutkimusta Suomi-kouluissa 8-vuotiaiden oppilaiden opetuksessa käytetyistä oppi- ja harjoituskirjoista ja niiden soveltuvuudesta mainitulle kohderyhmälle. (Tutkimukseni kohteena on 8-vuotiaiden opetus, koska oletan, että kaikki tämän ikäiset osaavat jo lukea.) Tutkimus suoritetaan kyselytutkimuksena verkossa. Tutkimustuloksissa ei paljasteta vastaajien henkilötietoja.

Suomi-kouluista ei ole juurikaan tehty tutkimuksia eikä varsinkaan opettajien käyttämistä oppimateriaaleista. Tällä tutkimuksella pyrin antamaan Suomi-kouluissa monesti hyvin itsenäisesti työskenteleville opettajille tietoa, millä perusteella muut vastaavassa tilanteessa toimivat opettajat valitsevat käyttämänsä oppimateriaalin ja minkälaisen materiaalin he ovat havainneet hyväksi ja toimivaksi.

Sinun vastauksesi on siis erittäin tärkeä! Mikäli opettamassasi ryhmässä on 8-vuotiaita oppilaita, voit vastata kyselyyn klikkaamalla alla olevaa linkkiä:

http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=1RmuofRDnXC4F1Uheam11Q_3d_3d

Vastaathan 20.11.07 mennessä!

Huom! Annettu linkki avautuu kyselyyn vain kerran.

Jos et itse opeta 8-vuotiaita, mutta koulusi toisen opettajan opetusryhmässä on mainitun ikäisiä oppilaita, pyytäisin sinua tai häntä lähettämään minulle hänen sähköpostiosoitteensa. Minut tavoittaa parhaiten sähköpostitse osoitteessa suomikoulututkimus@hotmail.com.

Vastaa myös mielelläni kaikkiin kyselyä koskeviin kysymyksiin.

Aurinkoisen syksyisin terveisin

Christina Alho

Christina Alho

The Hague

The Netherlands

Suomi-koulujen 8-vuotiaiden opetuksessa käytetyt oppimateriaalit

1. TAUSTATIEDOT

1. Missä Suomi-koulussa toimit opettajana?
2. Yhteystietosi mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten.

Nimesi: -

E-mailosoite: -

Maa: -

3. Onko sinulla opettajan koulutus?

☐ Ei

☐ Kyllä

mikä, tarkenna

4. Kuinka paljon kokemusta sinulla on opettajana toimimisesta (kaikki kokemus yhteensä)?

vuotta

5. Kuinka pitkään olet toiminut Suomi-koulun opettajana?

vuotta

kuukautta

2. OPETTAMASI RYHMÄ

6. Mikä on Suomi-koulussa opettamasi ryhmän ikäjakauma?

7. Kuinka monta oppilasta opettamassasi ryhmässä on?

oppilasta

8. Kuinka monta 8-vuotiasta oppilasta ryhmässäsi on?

oppilasta

9. Kuvaile mahdollisimman tarkasti ryhmäsi 8-vuotiaiden oppilaiden suomen kielen kielitaso. (toinen äidinkieli = toisen vanhemman puhuma kieli, vieras kieli = kumpikaan vanhemmista ei puhu suomea) Täytä oppilasmäärät kuhunkin kohtaan.

suomi on oppilaan äidinkieli ja vahvin kieli

suomi on oppilaan toinen äidinkieli, taso on hyvä

suomi on oppilaan toinen äidinkieli, taso on tyydyttävä

suomi on oppilaan toinen äidinkieli, taso on heikko

suomi on oppilaalle vieras kieli, taso on hyvä

suomi on oppilaalle vieras kieli, taso on tyydyttävä

suomi on oppilaalle vieras kieli, taso on heikko

10. Kuinka usein Suomi-koulussasi on opetusta?

- ___ kerran viikossa 1 tunti
 ___ kerran viikossa 2 tuntia
 ___ kerran kahdessa viikossa 2 tuntia
 ___ muu,
 tarkenna

3. OPETUKSESSA KÄYTTÄMÄSI OPPIMATERIAALI

11. Luettele mitä OPPI- JA HARJOITUSKIRJOJA (kirjan nimi ja tekijä) käytät eniten (1 tai 2 kirjaa) ryhmäsi 8-vuotiaiden suomen kielitaidon edistämiseen tähtäävässä opetuksessa (tähän kysymykseen eivät kuulu muiden mahdollisten sisältöalueiden opetus, kuten maantieto, historia jne.) Jos otat vain kopioita kirjoista, luettele myös nämä kirjat.

- 1
2

12. Miksi olet valinnut juuri edellä mainitsemasi oppi- ja harjoituskirjat?

Kaikki seuraavat kysymykset perustuvat käyttämiisi oppi- ja harjoituskirjoihin (tai kirjoista ottamiisi kopioihin), ei siis muihin mahdollisiin oppimateriaaleihin.

13. Arvioi miten hyvin edellä mainitsemasi oppimateriaali soveltuu ryhmäsi 8-vuotiaiden opetukseen.

Soveltuu erittäin hyvin (1)	Soveltuu melko hyvin (2)	En osaa sanoa (3)	Ei sovellu kovin hyvin (4)	Ei sovellu lainkaan (5)
--------------------------------	-----------------------------	----------------------	-------------------------------	----------------------------

Kysymykseen 11.
täydentämäsi kirja 1)
Kysymykseen 11.
täydentämäsi kirja 2)

14. Alla on lueteltu erilaisia tehtävätyyppejä (osa saattaa olla toistensa kanssa päällekkäisiä). Mikäli edellä mainitsemassasi oppimateriaalissa esiintyy kyseisiä tehtävätyyppejä, arvioi niiden soveltuvuutta 8-vuotiaiden opetuksessa.

Materiaalissa ei ole kyseisiä tehtäviä (1)	Tukee oppimista erittäin paljon (2)	Tukee oppimista melko paljon (3)	Ei tue oppimista eikä hankaloita oppimista (4)	Hankaloittaa jonkin verran oppimista (5)	Hankaloittaa oppimista erittäin paljon (6)	En osaa sanoa (7)
--	---	--	---	--	--	----------------------------

Oikeinkirjoitustehtävät
 Luovan kirjoittamisen
 tehtävät
 Tehtävät, joihin on
 olemassa oikea tai väärä
 vastaus

Tiedonhankintatehtävät
 Kuullun
 ymmärtämisharjoitukset
 Ääntämisharjoitukset
 Luetun
 ymmärtämistehtävät
 Ongelmanratkaisutehtävät
 (oppilaille annetaan
 ongelma, jonka he
 ratkaisevat yhdessä)
 Keskustelutehtävät
 Kuvan tarkastelutehtävät
 Yksilötehtävät (ei voi
 tehdä ryhmässä)
 Pari- tai ryhmätehtävät (ei
 voi tehdä yksin)
 Tehtävät, joissa aluksi
 pohditaan jo ennestään
 tiedettyä
 Draamaa hyödyntävät
 tehtävät
 Toiminnalliset tehtävät
 Kertaustehtävät
 Muut tehtävät,
 ole hyvä ja tarkenna minkälaiset

15. Kerro MIKSI yllä mainitut tehtävätyypit mielestäsi tukevat tai hankaloittavat oppilaiden oppimista.

16. Oletko huomannut muita piirteitä edellä mainitsemasi materiaalin TEHTÄVISSÄ JA HARJOITUKSISSA, jotka tukevat tai hankaloittavat 8-vuotiaiden oppimista?

17. Kokemuksesi mukaan mitkä edellä mainitsemassasi oppimateriaalissa käsitellyt AIHEPIIRIT ovat oppilaidesi mielestä kiinnostavia tai minkälaiset OMINAISUUDET tekevät aiheesta lapsia kiinnostavan?

18. Mitkä edellä mainitsemassasi oppimateriaalissa käsitellyt AIHEPIIRIT ovat kokemuksesi mukaan oppilaillesi vaikeita tai minkälaiset OMINAISUUDET tekevät aiheesta vaikean?

19. Arvioi kysymykseen 11. vastaamasi oppikirja 1) käyttämää kieltä 8-vuotiaiden opetuksessa?

	Ei sovi käyttämään materiaaliin (1)	Tukee oppimista erittäin paljon (2)	Tukee oppimista melko paljon (3)	Ei tue eikä hankaloita oppimista (4)	Hankaloittaa jonkin verran oppimista (5)	Hankaloittaa oppimista erittäin paljon (6)	En osaa sanoa (7)
teksteissä käytetty kieli (lauserakenteet, sanasto)							
teksteissä käytetyt käsitteet tehtävissä käytetty kieli (lauserakenteet, sanasto)							
tehtävissä käytetyt käsitteet							

20. Arvioi kysymykseen 11. vastaamasi oppikirja 2) käyttämää kieltä 8-vuotiaiden opetuksessa?

	Ei sovi käyttämään materiaaliin (1)	Tukee oppimista erittäin paljon (2)	Tukee oppimista melko paljon (3)	Ei tue eikä hankaloita oppimista (4)	Hankaloittaa jonkin verran oppimista (5)	Hankaloittaa oppimista erittäin paljon (6)	En osaa sanoa (7)
teksteissä käytetty kieli (lauserakenteet, sanasto)							
teksteissä käytetyt käsitteet tehtävissä käytetty kieli (lauserakenteet, sanasto)							
tehtävissä käytetyt käsitteet							

21. Arvioi edellä mainitsemassasi oppimateriaalissa käytettyjen tekstityyppien soveltuvuutta 8-vuotiaiden opetukseen.

	Materiaalissa ei ole kyseisiä tekstityyppejä (1)	Tukee oppimista erittäin paljon (2)	Tukee oppimista melko paljon (3)	Ei tue eikä hankaloita oppimista (4)	Hankaloittaa jonkin verran oppimista (5)	Hankaloittaa oppimista erittäin paljon (6)	En osaa sanoa (7)
Tarinat							
Sadut							
Katkelmat							
lastenkirjoista							

Tietotekstit
Vuoropuhelut
Näytelmät
Runot

22. Kerro, MIKSI edellä mainitut tekstityypit mielestäsi tukevat tai hankaloittavat oppimista.

23. Mitkä seikat käyttämäsi oppimateriaalin GRAAFISESSA ULKOASUSSA (esim. KUVAT) mielestäsi tukevat 8-vuotiaiden oppilaiden oppimista?

24. Mitkä seikat käyttämäsi oppimateriaalin GRAAFISESSA ULKOASUSSA (esim. KUVAT) mielestäsi hankaloittavat 8-vuotiaiden oppilaiden oppimista?

25. Tuleeko mieleesi vielä muita oppimateriaalin ominaisuuksia, jotka mielestäsi tukevat tai hankaloittavat 8-vuotiaiden oppilaidesi oppimista?

4. SUOMI-KOULUJEN OPPILAILLE OMA OPPIKIRJA

26. Jos Suomi-koulujen 8-vuotiaille oppilaille tehtäisiin oma oppikirja, minkälaisia harjoituksia ja tehtäviä haluaisit kyseisessä kirjassa erityisesti olevan?

27. Minkälaisia aihepiirejä haluaisit kyseisessä kirjassa erityisesti käsiteltävän?

28. Mitä muita asioita ja ominaisuuksia haluaisit kyseisessä kirjassa erityisesti olevan?

29. Onko mielessäsi muita kyselyn herättämiä ajatuksia tai näkemyksiä, joita kyselyssä ei suoraan ole kysytty? Voit myös kommentoida tai täydentää esitettyjä kysymyksiä. Kaikki näkemykset ja mielipiteet ovat tervetulleita!

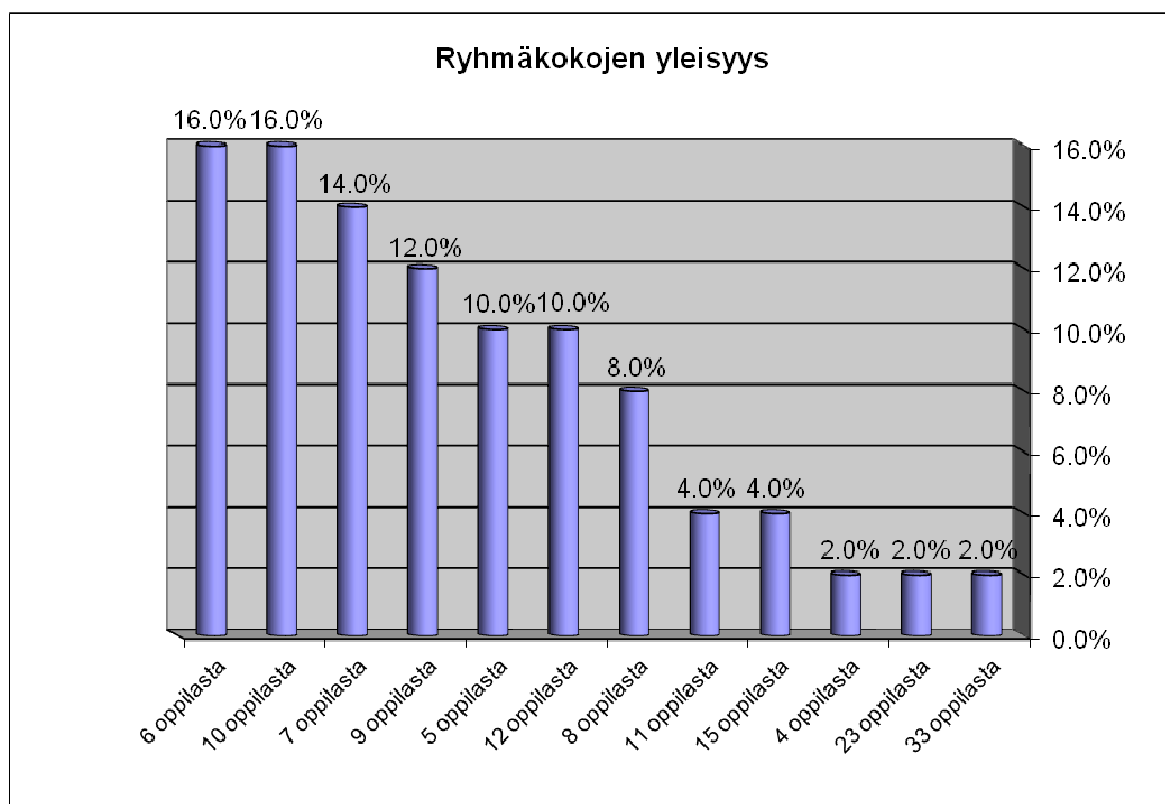
HALUAN LAUSUA LÄMPIMÄN KIITOKSENI OSALLISTUMISESTASI.

Itävalta Japani Kanada	Rooman Suomi-seuran lauantaikoulu	ei vast. teknisen ong. vuoksi
	Salenton Suomi-koulu	ei vastausta
	Triesten Suomi-koulu	ei vastausta
	Wienin Suomalainen Kouluyhdistys	ei vastausta
	Tokion Suomi-koulu	ei vastausta
	Calgaryn suomen kielen koulu	
	Finn-fun School of Vancouver	ei vastausta
	Finnish Language School Sudbury	ei vastausta
	L'Association Montrealin Suomen kielen koulu	
	Ottawan Suomalainen Koulu OSKU	
	Porcupine Finnish Language School	ei tavoitettu
	Soon Suomi-koulu / Sault Finnish School	ei vastausta
	Thunder Bay Finnish Language School	ei vastausta
	Toronto Finnish Language School	ei vastausta
	Barrien Suomen kielen koulu	ei tavoitettu
Kenia Kiina	Edmontonin Suomen kielen koulu	ei tavoitettu
	Suomalais-kenialainen kouluyhdistys	ei vastausta
	Pekingin Suomi-koulun kannatusyhdistys	
Kreikka	Hongkongin suomalainen koulu	ei tavoitettu
	Shanghaiin Suomi-koulu	
	Hanian Suomi-koulu	ei vast. teknisen ong. vuoksi
	Iraklionin Suomi-koulu	ei vastausta
	Pireuksen Suomi-koulu	ei vastausta
Kypros	Rethimnonin Suomi-koulu	koulussa ei ole 8-vuotiaita
	Rodoksen Suomi-koulu	ei vastausta
	Suomi-koulu Kos	ei vastausta
	Thessalonikin Suomi-koulu	ei vastausta
	Larnakan ja Famagustan Suomi-koulu	
	Limassolin Suomi-koulu	ei vastausta
	Limassolin Suomi-koulu, lasten kerho	koulussa ei opeteta 8-vuotiaita
Latvia Luxemburg Norja	Pafoksen Suomi-koulu	ei enää toiminnassa
	Rigan Suomi-koulu	ei vastausta
	Luxemburin suomalainen iltapäiväkoulu	
Portugali Puola Ranska	Oslon Suomi-koulu	ei vastausta
	Trondheimin Suomi-kerho	ei vastausta
	Lissabonin suomikoulu	ei tavoitettu
	Varsovan Suomi-koulu	ei vastausta
Saksa	Pariisin Suomi-koulu	
	Lyonin Suomi-koulu	ei enää toiminnassa
	Strasbourg'n Suomi-koulu	
	Aachenin suomalainen kielikoulu	koulussa ei ole 8-vuotiaita
	Augsburgin suomalainen kielikoulu	
	Berliinin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Bielefeldin suomalainen kielikoulu	koulussa ei ole 8-vuotiaita
	Bonnin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Bremenin kielikoulu	ei vastausta
	Dortmund-Iserlohnin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Düsseldorfin suomalainen kielikoulu	
	Finnischer Schulverein Frankfurt am Main	
	Hampurin suomalainen kielikoulu	
	Hannoverin suomalainen kielikoulu	
	Karlsruhen suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Kasselin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Kielin suomalainen kielikoulu	
	Konstanzin suomalainen kielikoulu	koulu ei ole toiminnassa
	Kölnin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Lyypekin suomalainen kielikoulu	koulussa ei ole 8-vuotiaita
	Münchenin suomalainen kielikoulu	
	Münsterin suomalainen kielikoulu	koulussa ei ole 8-vuotiaita
	Nürnbergin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
	Rhein-Neckarin suomalainen kielikoulu	ei vast. teknisen ong. vuoksi
	Ruhrin alueen suomalainen kielikoulu	ei vast. teknisen ong. vuoksi

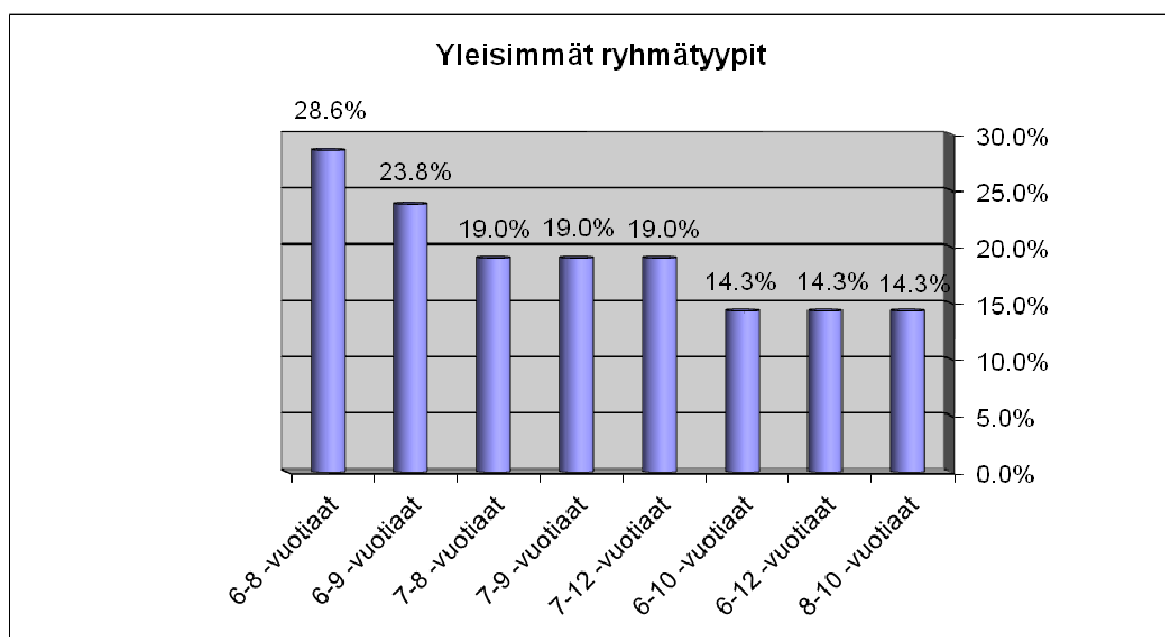
Senegal	Stuttgartin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
Singapore	Ulmin suomalainen kielikoulu	ei vastausta
Sveitsi	Senegalin suomalainen koulu	
	Finnish Supplementary School	
	Aargaun Suomi-koulu	
	Baselin Suomi-koulu	
	Bernin Suomi-koulu	ei vastausta
	Geneven Suomi-koulu	
	Itä-Sveitsin Suomi-koulu	ei vastausta
	Lausannen Suomi-koulu	ei vastausta
	Neuchâtelin Suomi-koulu	ei vastausta
	Winterthurin Suomi-koulu	ei vastausta
	Zürichin Suomi-koulu	
	Zürichin Tenavat-kerho	koulussa ei opeteta 8-vuotiaita
	Zugin Suomi-kouluyhdistys	
Tansania	Suomalainen Opintoyhdistys ELIMU	ei vastausta
Tanska	Kööpenhaminan Suomi-koulu	ei tavoitettu
	Suomi-koulu Hellerup	ei vastausta
Thaimaa	Bankokin Suomi-Koulu BANSKU	
Turkki	Ankaran Suomi-koulu	ei vastausta
	Istanbulin Suomi-koulu	ei tavoitettu
Unkari	Budabestin Suomi-koulu	ei vastausta
USA	Atlanta Finnish Language School	
	Chicagon Suomi-koulu	ei tavoitettu
	Denverin Suomi-koulu	ei vastausta
	Finnish Language School of Minnesota	
	Finnish Language School of North Texas	
	Finnish Language School of Seattle	
	Lake Worthin Suomi-koulu	ei tavoitettu
	New Yorkin Suomi-koulu	
	Philadelphia Suomi-koulu	ei vastausta
	Portlandin Suomi-koulu	ei vastausta
	Sacramenton Suomi-koulu	
	San Diegon Suomi-koulu	ei tavoitettu
	San Franciscon lahden Suomi-koulu	ei vastausta
	South Bay Suomi-koulu	koulussa ei ole 8-vuotiaita
	Suomen kielen iltakoulu Washingtonissa	ei vastausta
	Suomi-koulu Los Angeles	
	Suomi-koulu of New England	
	The Finnish Language School of Silicon Valley	
	The Finnish School of Charlotte	ei vastausta
Viro	Tallinnan suomalaisen koulun Suomi-kerho	koulussa ei opeteta 8-vuotiaita

LIITE 3

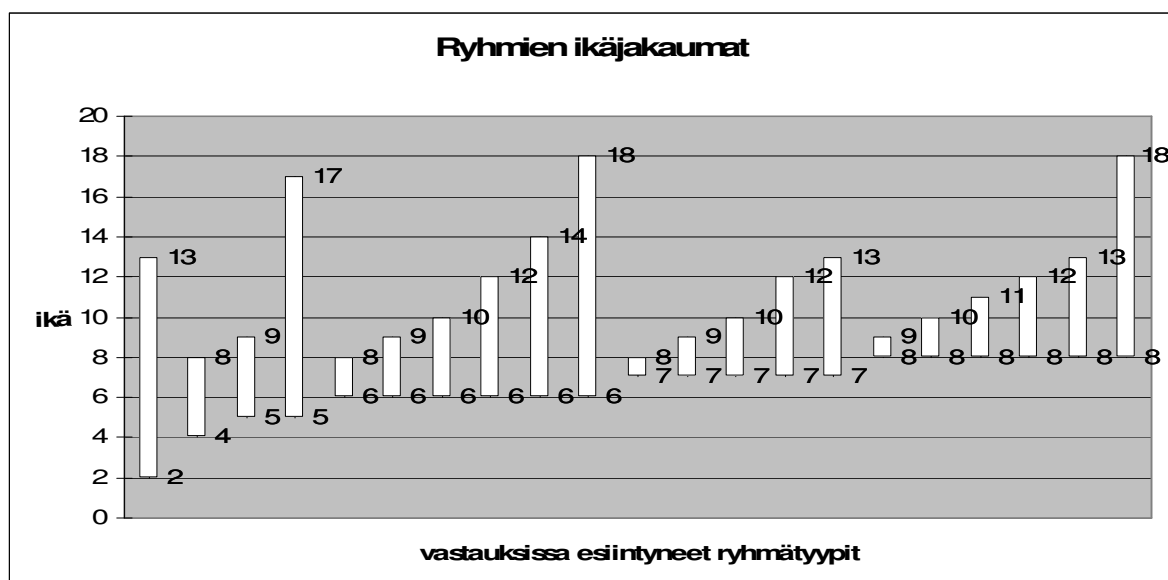
TUTKIMUKSELLA KERÄTTYJÄ TAUSTATIIETOJA OPPILASRYHMISTÄ JA OPETUSTUNTtien TIHEYDESTÄ



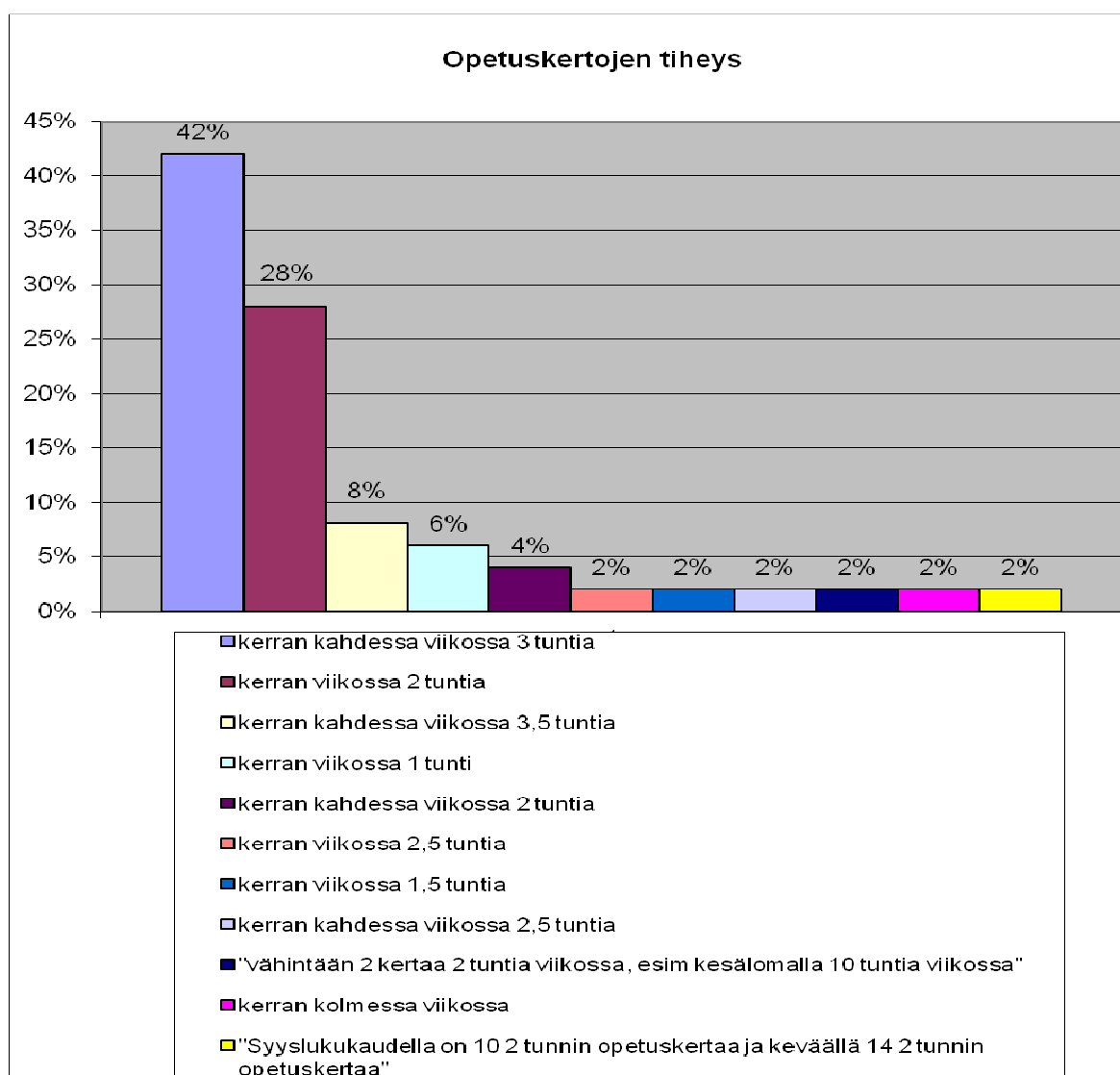
KUVIO 12. Kokonaisoppilasmäärät ryhmissä, joissa on myös 8-vuotiaita oppilaita.



KUVIO 13. Ryhmien yleisimmät ikäjakaumat vastaajien antamien tietojen mukaan.



KUVIO 14. Suomi-koulujen oppilaiden ikäjakauma saman ryhmän sisällä vastaajien antamien tietojen mukaan.



KUVIO 15. Opetuskertojen esiintymistiheys vastaajien antamien tietojen mukaan.

LIITE 4

KYSELYN AIKATAULU

6.11.2007 lähetin ensimmäiset 202 kutsua tiedossani oleviin Suomi-koulujen opettajien sähköpostiosoitteisiin. Saatekirje luettavissa liitteessä 2.

7.11. ja 8.11.2007 lähetin yhteensä 17 uutta kutsua. Nämä 17 uutta sähköpostiosoitetta sain opettajilta, jotka olivat vastaanottaneet 6.11.2007 lähettämäni kutsun.

11.11.2007 lähetin muistutuksen kyselystä ja lisäksi saatekirjeeseen maininnan kaikkien vastanneiden kesken tehtävästä kirja-arvonnasta.

12. ja 14.11.2007 lähetin yhteensä 13 uutta kutsua. Nämä 13 uutta sähköpostiosoitetta sain opettajilta, jotka olivat vastaanottaneet aiemmin lähettämäni kutsun.

19.11.2007 lähetin muistutuksen kyselystä niille opettajille, jotka olivat vastanneet kyselyyni vain osittain.

19.11.2007 lähetin 7 uutta kutsua. Nämä 7 uutta sähköpostiosoitetta sain opettajilta, jotka olivat vastaanottaneet aiemmin lähettämäni kutsun.

20.11.2007 lähetin muistutuksen niille opettajille, jotka eivät olleet lainkaan vastanneet.

20.11., 23.11. ja 25.11.2007 lähetin yhteensä 16 uutta kutsua. Nämä 16 uutta sähköpostiosoitetta sain opettajilta, jotka olivat vastaanottaneet aiemmin lähettämäni kutsun.

3.12.2007 lähetin muistutuksen niille opettajille, jotka olivat vastanneet kyselyyni vain osittain.

5.12.2007 lähetin muistutuksen niille opettajille, jotka eivät olleet lainkaan vastanneet.

16.12.2007 suljin kyselyn.

28.12.2007 suoritin arvonnän ja lähetin kiitosviestin kaikille vastanneille

LIITE 5**LUOKITUSRUNKO****OPPIKIRJOJEN VALINTAPERUSTEET****OPPIKIRJAN SISÄLLÖLLISET JA DIDAKTISET OMINAISUUDET**

- 10 Soveltuvuus eri ikä- ja tasoryhmille
- 11 Hauskuus, motivoivuus ja selkeys
- 12 Eri aistikanavien käyttö
- 13 Kielellinen tasokkuus ja ajankohtaisuus
- 14 Helppokäyttöisyys

OPETTAJAKESKEISET PERUSTELUT

- 20 Uutuudenviehätys
- 21 Tuttuus
- 22 Saatu suosittelu
- 23 Tutustuminen etukäteen
- 24 Helposti saatavilla

OPETTAJASTA RIIPPUMATTOMAT SYYT

- 30 Muiden tekemä päätös
- 31 Rajoitettu saatavuus
- 32 Taloudelliset syyt

ERILAISET TEHTÄVÄTYYPIT (opettajien esittämät toiveet)**AINEENHALLINNALLISTEN SISÄLTÖJEN OPPIMISEEN TÄHTÄÄVÄT TEHTÄVÄT**

- 110 Puheilmaisua harjoituttavat tehtävät
 - 111 Ääntämisharjoitukset
 - 112 Yhteinen keskustelu
 - 113 Puhumista edellyttävien tilanteiden harjoittelu
- 120 Kuullun ymmärtämisen harjoitukset
- 130 Luetun ymmärtämistehtävät
 - 131 Sanojen etsimis- ja yhdistämistehtävät
 - 132 Puuttuvien sanojen täydentämistehtävät
 - 133 Luetun ymmärtämisen varmistajana vaihtoehtokysymykset
 - 134 Kirjallista vastausta edellyttävät luetun ymmärtämistehtävät
 - 135 Tarkemmin määrittelemättömät luetun ymmärtämistehtävät
- 140 Kirjoitustehtävät
 - 141 Oikeinkirjoituksen kriittisiä kohtia harjoituttavat tehtävät
 - 142 Tarkemmin määrittelemättömät oikeinkirjoitustehtävät
 - 143 Vähäistä omaa kirjallista tuottamista vaativat kirjoitustehtävät
 - 144 Luovaa kirjoittamista vaativat tehtävät
- 150 Kuvan tarkastelutehtävät
- 160 Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen tähtäävät tehtävät
 - 161 Äänne-kirjain-vastaavuutta opettavat tehtävät
 - 162 Mekaanisen lukutaidon harjoitukset

- 163 Mekaanisen kirjoitustaidon harjoitukset (sanan jäljentäminen)
- 164 Käsialaharjoitukset
- 165 Tarkemmin määrittelemättömät lukemaan ja kirjoittamaan opettavat tehtävät
- 170 Sanavarastoa laajentavat harjoitukset
 - 171 Ristikot
 - 172 Sanojen ja käsitteiden merkityksen selventämiseen tähtäävät tehtävät
 - 173 Sanojen kääntäminen
 - 174 Tarkemmin määrittelemättömät sanastoharjoitukset
- 180 Kielioppitehtävät
 - 181 Verbien taivutusta harjoituttavat tehtävät
 - 182 Sijamuotojen ja sanatyypin käytön harjoitukset
 - 183 Tarkemmin määrittelemättömät kielioppitehtävät
- 190 Kielellä leikkiminen
 - 191 Riimittely
 - 192 Arvoitukset
 - 193 Tarkemmin määrittelemätön kielellä leikkiminen

KOGNITIIVISIA TAITOJA JA KOKONAISPERSONALLISUUTTA KEHITTÄVÄT TEHTÄVÄT

- 200 Pintaprosessointia edellyttävät tehtävät
 - 201 Kertaustehtävät
 - 202 Tietoa mittaavat kysymykset (vastaus oikein/väärin)
- 210 Kognitiivisia prosesseja rajatusti aktivoivat tehtävät
 - 211 Tiedonhankintatehtävät
 - 212 Vertaamista edellyttävät tehtävät
- 220 Syväprosessointia edellyttävät tehtävät
 - 221 Ennakkojäsentäjiä hyödyntävät tehtävät
 - 222 Ongelmanratkaisutehtävät
 - 223 Omien päätelmien tekemistä edellyttävät tehtävät
- 230 Tunteiden käsittelyä ja pohdintaa edellyttävät tehtävät

ERILAISIA OPETUSMENETELMIÄ HYÖDYNTÄVÄT TEHTÄVÄT

- 300 Yksilöllinen työskentely
 - 311 Kotitehtävät
 - 312 Tarkemmin määrittelemätön yksilöllinen työskentely
- 310 Pari- ja ryhmätyöskentely
- 320 Toiminnalliset ja luovat harjoitukset
 - 321 Näytelmät ja draamaa hyödyntävät tehtävät
 - 322 Pelit ja leikit
 - 323 Käsillä tekeminen
 - 324 Tarkemmin määrittelemättömät toiminnalliset harjoitukset
- 330 Eriyttävät tehtävät

KYSELYLOMAKKEEN LIKERTIN ASTEIKON VAIHTOEHTOJEN VASTAAVUUS EDELLÄ KUVATTUUN LUOKITUKSEEN

Oikeinkirjoitustehtävät	141 Oikeinkirjoituksen kriittisiä kohtia harjoituttavat tehtävät 142 Tarkemmin määrittelemättömät oikeinkirjoitustehtävät
Luovan kirjoittamisen tehtävät	144 Luovaa kirjoittamista vaativat tehtävät
Tehtävät, joihin on olemassa oikea tai väärä vastaus	202 Tietoa mittaavat kysymykset (vastaus oikein/väärin)
Tiedonhankintatehtävät	211 Tiedonhankintatehtävät
Kuullun ymmärtämisharjoitukset	120 Kuullun ymmärtämisen harjoitukset
Ääntämisharjoitukset	111 Ääntämisharjoitukset
Luetun ymmärtämistehtävät	130 Luetun ymmärtämistehtävät
Ongelmanratkaisutehtävät (oppilaille annetaan ongelma, jonka he ratkaisevat yhdessä)	222 Ongelmanratkaisutehtävät
Keskustelutehtävät	112 Yhteinen keskustelu 113 Puhumista edellyttävien tilanteiden harjoittelu
Kuvan tarkastelutehtävät	150 Kuvan tarkastelutehtävät
Yksilötehtävät (ei voi tehdä ryhmässä)	300 Yksilöllinen työskentely
Pari- tai ryhmätehtävät (ei voi tehdä yksin)	310 Pari- ja ryhmätyöskentely
Tehtävät, joissa aluksi pohditaan jo ennestään tiedettyä	221 Ennakkojäsentäjiä hyödyntävät tehtävät
Draamaa hyödyntävät tehtävät	321 Näytelmät ja draamaa hyödyntävät tehtävät
Toiminnalliset tehtävät	322 Pelit ja leikit 323 Käsillä tekeminen 324 Tarkemmin määrittelemättömät toiminnalliset harjoitukset
Kertaustehtävät	201 Kertaustehtävät
Muut tehtävät – vastauksina kielioppitehtävät	180 Kielioppitehtävät

OPETTAJIEN ESITTÄMÄT PERUSTELUT TEHTÄVÄTYYPPIEN SOVELTUVUUDESTA

OPPILASKESKEISET PERUSTELUT

- 400 Tehtävät motivoivat oppimaan, koska ne kiinnostavat oppilasta ja ovat hänelle mieluisia
- 410 Tehtävien aihepiiri on oppilaasta kiinnostava tai oppilas voi samaistua oppisisältöön
- 420 Tehtävät vastaavat oppilaan taitotasoa

- 421 Tehtävät antavat oppilaalle onnistumisen elämyksiä
- 422 Tehtävät ovat kognitiivisesti haastavia oppilaalle
- 423 Materiaali mahdollistaa eriyttämisen
- 430 Tehtävän sisältämät didaktiset ominaisuudet tukevat oppimista
- 431 Tehtävät soveltuvat eri oppimistyylin omaaville oppilaille
- 432 Tehtävät kannustavat hyödyntämään erilaisia lähestymistapoja ja eri aistikanavia
- 433 Toiminnalliset tehtävät konkretisoivat oppisisällön
- 434 Tehtävät antavat vertaistukea
- 435 Tehtävät mahdollistavat oppilaan aktiivisuuden

AINEENHALLINNALLISET PERUSTELUT

- 500 Tehtävät opettavat kielen eri osa-alueita
 - 501 Tehtävät opettavat erityisesti lukitaitoja
 - 502 Tehtävät opettavat erityisesti ääntämistä
- 510 Tehtävät ylläpitävät kielitaitoa
- 520 Tehtävät antavat tarpeellista harjoitusta ja parantavat oppilaiden suoritustasoa
- 530 Tehtävät tukevat funktionaalista kielitaitoa

OPETTAJAKESKEISET PERUSTELUT

- 600 Tehtävät tukevat oppikirjaa
- 610 Tehtävät ovat sopivan mittaisia tunnilla käytettäviksi
- 620 Tehtävät antavat selkeän kuvan oppimisesta
- 630 Tehtävät ovat selkeitä

OPPILASKESKEISET PERUSTELUT OPPIMISTA HANKALOITTAVISTA OMINAISUUKSISTA

- 700 Tehtävät eivät vastaa oppilaan kielitasoa tai kognitiivista osaamista
 - 701 Tehtävien kieli ja sanasto ovat liian vaikeita
 - 702 Aihepiiri on oppilaalle vieras ja siksi käsitteellisesti vaikea
 - 703 Oppimista hankaloittaa epäonnistumisen pelko
 - 704 Tehtävät ovat liian helppoja
- 710 Tehtävät tai niiden aihepiiri eivät kiinnosta oppilasta
 - 711 Oppilas kyllästyy tehtävään

AINEENHALLINNALLISET PERUSTELUT OPPIMISTA HANKALOITTAVISTA OMINAISUUKSISTA

- 800 Oppilas siirtyy käyttämään dominoivampaa kieltään tehtävän aikana

OPETTAJAKESKEISET PERUSTELUT OPPIMISTA HANKALOITTAVISTA OMINAISUUKSISTA

- 900 Opettaja kokee oppikirjan käytön vaikeaksi kirjan ominaisuuksien vuoksi
 - 901 Tehtävän ohjeistus on epäselvä
 - 902 Tehtävät eivät tue oppikirjaa
 - 903 Kirjan esitystapa ei ole selkeä tai opetusta tukeva
- 910 Tehtävien vaikeus hankaloittaa opettamista
 - 911 Tehtävät vievät liikaa aikaa

OPETTAJIEN ESITTÄMÄT TOIVEET OPPIKIRJALLE

OPPIKIRJAN RAKENTEESEEN LIITTYVÄT TOIVEET

- 900 Aihepiirien esittäminen selkeinä teemoina
- 910 Erilliset tehtäväkirjat ja tehtävien kopiointi
- 920 Tehtävien vastaukset oppilaiden saatavilla

OPPIKIRJAN SISÄLTÖÖN LIITTYVÄT TOIVEET

- 1000 Useiden oppiaineiden oppikirja
 - 1001 Luonnontieteelliset oppiaineet
 - 1002 Matematiikka
 - 1003 Kielitiede
- 1010 Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja kansainvälisyyskasvatus
 - 1011 Ulkosuomalaisuus omana kokemuksena
 - 1012 Ulkosuomalaisuus muiden kokemana
 - 1013 Suomessa asuvien suomalaisten arki
 - 1014 Eri kulttuurien ja maiden vertailua
 - 1015 Erilaisuuden hyväksyminen
- 1020 Suomalaisuuden historialliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat
 - 1021 Suomen historia
 - 1022 Suomalainen yhteiskunta ja nykypäivä
 - 1023 Suomalainen kulttuuri

OPETTAJAN TYÖN HELPOTTAMISEEN LIITTYVÄT TOIVEET

- 1100 Oppikirja tarjoaa opetussuunnitelmallista apua
- 1110 Opettajan opas, vinkit ja linkit

LIITE 6

SUOMI-KOULUOPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT OPPI- JA HARJOITUSKIRJAT 8-VUOTIAIDEN OPETUKSESSA KUSTANTAJITTAIN ERITELTYNÄ

OPETUSHALLITUS

Aamu - suomen kielen kuvasanakirja / Lappalainen Ulla
 Aamu -kuvasanakirjan tehtävisivut / Lappalainen Ulla
 Aamu - suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi / Lappalainen Ulla
 Aamu - suomen kielen lukemiston ja peruskieliopin harjoituskirja / Lappalainen Ulla
 Aamu - suomen kielen toinen lukemisto, kirjallisuustieto ja kielioppi / Lappalainen Ulla
 Aamu - suomen kielen toisen lukemiston, kirjallisuustiedon ja kieliopin harjoituskirja /
 Lappalainen Ulla

WSOY

Aapeli-aapinen Hyvä suomi 1 vuodelta 1987 / Harjola Tuire, Linna Helena, Mäkipää
 Paula, Vuorensola Leena

Hyvä suomi 1 Aapistehtävät Syksy Pienakkoset

Hyvä Suomi 3

Iloinen aapinen / Huovi Hannele, Wäre Mervi, Töllinen Markku, Lemmetty Jukka
 Iloinen lukukirja 2 / Huovi Hannele, Wäre Mervi, Töllinen Markku, Lemmetty Jukka
 Iloinen lukukirja 2 Harjoitusvihko syksy
 Iloinen lukukirja 2 Harjoitusvihko kevät

Pikkumetsän aapinen / Wäre Mervi, Lerkkanen Marja-Kristiina, Suonranta-Hollo Laura,
 Ketonen Ritva

Pikkumetsän aapinen. Harjoitusvihko 1a / Wäre Mervi, Lerkkanen Marja-Kristiina,
 Suonranta-Hollo Laura, Ketonen Ritva

Salainen maa. Esiopetus.

Salainen aapinen

Salainen aapinen. Harjoitusvihko 1a ja 1b

Salainen lukukirja

Salainen aapinen. Harjoitusvihko 2a ja 2b

Kulkuri 3 Äidinkieli ja kirjallisuus

Kynäkulkuri 3 Harjoituskirja

Kynäkulkurin eväät 3 tai 4

Kulkuri 4 Äidinkieli ja kirjallisuus

Uusi Salainen kerho 3 Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja

Uusi Salainen kerho Harjoitusvihko 3.

Uusi Salainen kerho 3E. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja

Uusi Salainen kerho 3E. Harjoitusvihko

Ympäristöoppi 1-2 + harjoituskirja / Aho Leena, Miettinen Mervi, Oksanen Urpo, Uotila Maire

OTAVA

- Hauska matka Aapinen / Kallioniemi Tuula, Raikunen Sinikka
 Hauska matka Matkaopas kirjaimista sanoihin harjoitusvihko / Raikunen Sinikka
 Hauska matka Matkaopas sanoista lauseisiin harjoitusvihko / Raikunen Sinikka
 Hauska matka Matkaopas ymmärtävään lukemiseen 1 ja 2 / Raikunen Sinikka
 Hauska matka Lukukirja / Kallioniemi Tuula, Raikunen Sinikka
 Hauska matka Matkaopas oikeinkirjoitukseen / Raikunen Sinikka
- Sanoista lauseiksi harjoitusvihko / Kallioniemi Tuula, Raikunen Sinikka
 Sanoista lauseiksi, eriyttävään opetukseen. Harjoitusvihko / Raikunen Sinikka, Saarelma Marja-Leena
 Lauseista tarinoiksi / Kallioniemi Tuula, Raikunen Sinikka
- Mitä luin? 1: piirrän ja kirjoitan lukemastani / Kallioniemi Tuula, Raikunen Sinikka
 Mitä luin? 2: kirjoitan ja otan selkoa lukemastani / Kallioniemi Tuula, Raikunen Sinikka
- Sanataituri 3: äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja / Velijussi, Liuskari Heleena, Rokka Pekka, Saravesi Satu
 Sanataituri 3E uusi: äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja / Mäenpää Tuula, Rantala-Räsänen Marjatta
- Meidän suomi: suomi toisena kielenä -oppikirja / Kuukka Katri, Muukkonen Minna, Vasama Aurora, Vehkanen Marjut
 Meidän suomi Harjoituskirja A
- Tuhattaituri 1B / Haapaniemi Sirpa, Mörsky Sirpa, Tikkanen Arto, Vehmas Päivi, Voima Juha
- Koulun ympäristötieto 3 / Arjanne Satu, Palosaari Matti, Uusi-Viitala Jyrki, Vehmas Päivi

TAMMI

- Tammen kultainen aapinen / Krokfors Leena, Lindman Mervi (kuv.), Marttinen Tittamari, Parvela Timo
 Tammen kultainen aapinen syksy, tehtäväkirja / Krokfors Leena, Lindman Mervi (kuv.)
 Tammen kultainen aapinen kevät, tehtäväkirja / Krokfors Leena, Lindman Mervi (kuv.)
- Kirjakuja 3 / Komulainen Milena, Ahlvik Harry, Solastie Kati, Andersson Jari, Alhainen Juha
- Posetiivi esiopetus – Lapsen kirja / Markkanen Seija, Ranta Pekka, Viinikka Tuula, Nuotio Eppu, Kurki Riikka

FINN LECTURA OY AB

Supisuomea / Silfverberg Leena, White Leila

WEILIN & GÖÖS

Aapiskukko / Miettinen Mervi, Sauvo Tini, Karppi Sakari, Töllinen Markku

MUUT:

Laulaen ja loruillen suomea oppimaan / Ylänkö Anneli

Ideapankki. Saksan kielikouluopettajien neuvottelupäivät.

Iloisesti suomea. Opetusmoniste. Internetpohjainen materiaali.